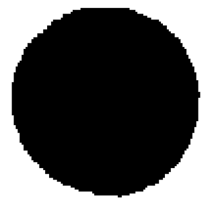
اليونسكو



مجلة دورية للتربية

تحقيق خاص

جوانب..
الإدارة التعليمية

العدد الأول
١٩٧٧

تصدر عن: مركز مطبوعات اليونسكو

اليونسكو
مستقبل التربية

تصـــدر عن مركـــز
مطبـوعات اليونســكو
١ ـ شارع طلعت حرب
ميـــدان التحرير ـ
القاهرة تليفون ٢٢٤٠٢

Vol.VII, No. 1, 1977

Egypt. Nat. Com.

رئيس التحرير : عبد المنعم الصاوى

المقالات التى تنشر فى مجلة
مستقبل التربية
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن آراء اليونسكو او هيئة التحرير

ينبغى أن ترسل الى رئيس التحرير طلبات الاذن بنقل المقالات المنشورة فى المجلة كما يجب ان توجه جميع المراسلات الى :

The Editor,
Prospects, UNESCO, 7, Place de Fontenoy,
75700, Paris

ويرحب رئيس التحرير باية مساهمة أو مراسلة تتضمن تعليقا أو نقدا للمقالات المنشورة فى المجلة

تصدر منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو) من مقرها بباريس (فرنسا) طبعتين :

بالانجليزية بعنوان :
Prospects, Quarterly Review of Education

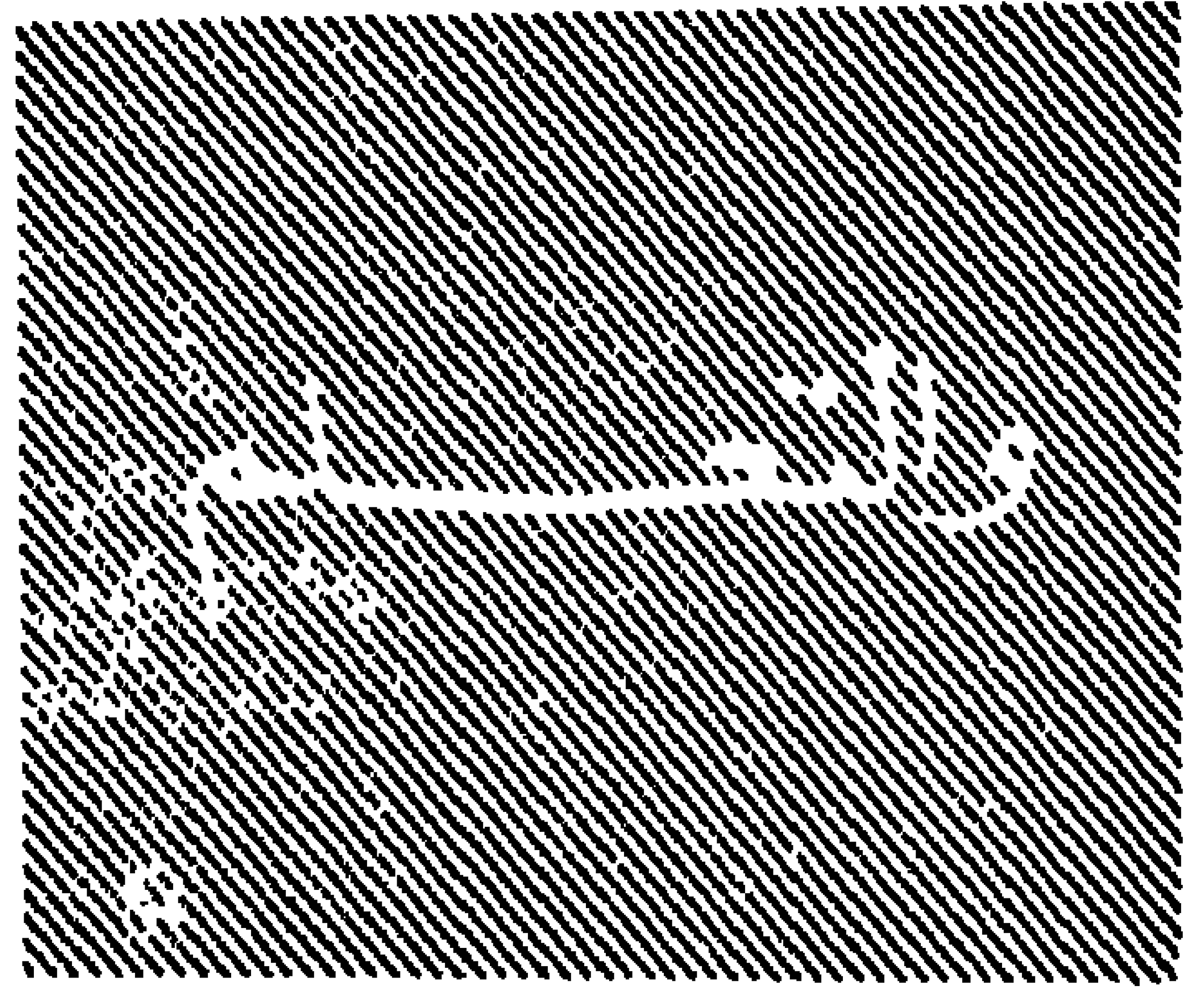
وبالفرنسية بعنوان :
Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation

وتصدر طبعتان اخريان خارج مقر المنظمة .
بالاسبانية فى مدريد
والبرتغالية فى لشبونة

الترجمة والنشر لمركز مطبوعات اليونسكو
بالاتفاق مع الشعبة القومية المصرية لليونسكو

فهرس العدد الأول ١٩٧٧

سوء التغذية



الكاتبان : إيلى أ. شنور و چوان ب. شنور

ايلى أ. شنور (الولايات المتحدة الأمريكية) : متخصص فى كيمياء الأعصاب ، وله خبرة واسعة فى التدريس والبحث فى علم الأحياء ، وعلوم الأعصاب ، وهو رئيس شركة الأنظمة البيولوجية المحدودة ، ومن مؤلفاته المنشورة : علم الأحياء ، واستكشاف المريخ (مقتطفات مختارة) ، والحياة خارج الأرض (مؤلف مشارك) ، والذهن السيء التغذية .

والثانية جوآن ب. شنور (الولايات المتحدة الأمريكية) : عاملة فى السياسة ، عملت مع مشروع مارشال فى اوربا واليابان بعد الحرب العالمية الثانية .

« لن نتأثر خيلائى من وضع الجنس البشرى فى مرتبة واحدة مع القرود » .

هذا ما كتبه عالم الاحياء الانجليزى توماس بينانت عام ١٧٨١ ، ولكننا سنظل نعانى من هذا الخزى بقدر استمرارنا فى تجاهل ما يميز الانسان عن القرود .

ان المخ هو الخاصية غير العادية المميزة للانسان . فمخ الانسان هو ثالث الأمخاخ من حيث الضخامة فى المملكة الحيوانية . فهو يزن ٤ر١ كجم فى مرحلة البلوغ . ولا يفوقه فى الوزن الا مخ الفيل الافريقى (٥ كجم) ، ومخ الحوت الأزرق (٩ كجم) . ولو أن لهذين الحيوانين مخين لهما مثل ضخامة مخ الانسان مقارنا بجسمه لكان مخ كل منهما يزن ٧٠ كجم و ١٢٧٠ كجم على الترتيب .

وعلى نقيض هذا نجد ان مخ الغوريلا وهى أضخم القرود المعاصرة قلما يزيد وزنه عن ٤ر٠ كجم .

ولا يقتصر تميز المخ البشرى على مجرد الوزن . فالوزن وحده لم يعد محددا للفاعلية الوظيفية ، كما كان فى وقت ما من تاريخ تطور المخ . فرجل الدولة الفرنسى

النابه ليون جامبيتا لم يكن مخه يزن الا ١ر١ كجم ، وكان مخ لورد بيرون يزن أكثر من ضعف هذا ، كان يزن بالتحديد ٣ر٢ كجم • والمخ البشرى أكثر مخلوقات الله من الآلات البيولوجية تعقدا وتقدما ،فهو يحوى ١١٠٠٠ مليون خلية عصبية فىالمتوسط، تدعمها ١٠٠٠٠٠ مليون خلية مساعدة أخرى تسمى نيروجليا ، أو الموثقالعصبى(١) ويولد الطفل بمجموعته الكاملة من الخلايا العصبية ، التى تنضج فيما بعد لتكون فى نهاية الأمر شبكة متواصلة معقدة ، لم تفهم فهما كاملا بعد ، من الخيوط الخلوية ودوائر التحويل ، وهذه معا ، فى المخ البشرى الواحد ، تزيد برتبة واحدة على الاقل على القدرة الكليه لشبكتى التليفون والتلغراف فى العالم بأجمعه •

وهذا العضو الهام — المخ — هو الذى يعطى الانسان قدراته الفريدة فى مجالات الوعى المتقدم ، التفكير الخلاق ، والاتصال الشفوى والتحريرى ، والمهارات اليدوية ، ونمو هذه القدرات حتى تبلغ أقصاها يستغرق سنوات ، وهى أطول فترة للنضج فى المملكة الحيوانية • فحمل انطفل يستغرق تسعة أشهر • ويتبع هذا خمس عشرة سنة على الاقل من التغيرات الدقيقة الهامة • وقد وصف جان بياجيه هذه الفترة جزئيا فى أعماله الكلاسيكية •

ومع ان نمو المخ عملية طويلة فان نموه المبكر يتم بسرعة عظيمة ، فبعد تسعة عشر يوما فقط من اخصاب البويضة يمكن ادراك البشائر الاولى لوجود مخ • ويزن المخ ٣٥٠ جم عند الميلاد ، ويتضاعف هذا الوزن ثلاث مرات خلال العام الاول من الحياة ، ويصل وزن المخ فى الثالثة من العمر الى ٨٠٪ من وزنه عند البلوغ • ولا يحدث هذا بالنسبة لباقى الجسم الذى يحتاج لخمس عشرة سنة لبلوغ هذه النسبة من النمو • أما احتياجات المخ لهذا النمو فهى مثيرة للاعجاب ، فخمسون فى المئة مما يتناوله الجسم من طعام ويستنشقه من أوكسيجين عند الميلاد يستهلكهما المخ • وحتى عندما يصل المخ الى مرحلة البلوغ ، ولا يكون وزنه عندئذ أكثر من ٢٪ من وزن الجسم ، فانه يتطلب ٢٠٪ من استهلاك الجسم الكلى للطعام والاكسيجين •

وتؤكد هذه الملاحظات أهمية العناصر الغذائية المطلوبة لاشباع احتياجات المخ النامى • وليست التغذية هى العامل الوحيد المطلوب ليبلغ المخ أقصى طاقته • الاستثارة ضرورية للمخ بمثل ذلك القدر على الأقل ، فغذاء العقل له مثل أهمية تغذية المخ • ولعل أكثر خصائص المخ البشرى أهمية هى مرونته ، بمعنى قدرته على أن يتعدل بتأثير البيئة ، ليستجيب أكبر استجابة ممكنة للمثيرات العديدة التى يستقبلها • ويتحدد النطاق النهائى لوظيفة المخ وقدرته على التعلم بكل من شدة هذه المثيرات ونوعها •

ومع هذا فبدون التغذية الملائمة السليمة لن تجدى الاستثارة مهما كانت شدتها ومهما كانت تنوعها • وسيكون مجال اهتمام هذا المقال بهذه الحقيقة الاساسية • وسوء

---

(١) الموثق العصبى : هو النسيج الضام الدقيق الذى يشد عناصر النسيج العصبى الرئيسية فى الدماغ (المترجم) •

التغذية عند الانسان ليس من الصعب تعريفه فقط ، ولكن يصعب أيضا وصفه بدقة ، وعلى المرء فضلا عن هذا أن يحدد ما يعنيه بالغذاء العادي وغير العادى ، وما يقصده بالاطفال العاديين وغير العاديين • وكثيرا ما يجد المرء ان المعايير التى يقع الاختيار عليها هى تلك الخاصة بمجتمع الطبقة المتوسطة ، وهو الى حد ما ليس بالمعيار الاخصائى النمطى للأغلبية العظمى من سكان العالم • فسوء التغذية على سبيل المثال هو التغذية الشاذة ، ولكن سوء التغذية بالنسبة للطبقة الوسطى يعنى عادة زيادة فى تناول الدهون والسكريات ، فى حين يعنى تقريبا فى جميع الحالات الأخرى مستوى منخفضا ، على غير العادة ، من السعرات الحرارية أو البروتينات ، أو كليهما ، وسنولى الى هذه الطبقة الاخيرة التى تعانى من سوء التغذية اهتمامنا هنا •

ويعترف بنمطين متطرفين من التغذية غير السوية فى السنوات المبكرة من الحياة : أحدهماهو الهزال التدريجى (المراسموس) الذى يوجد عادة بين الاطفال الصغار فى الحضر ممن فطموا فى سن مبكرة ، وممن غذوا بعد الرضاعة على بديل للبن الأم يفتقد الى السعرات الكافية ، أما المرض الثانى فهو الكواشيوركور ، الذى يلاحظ عادة بين الاطفال فى الريف الذين عاشوا على الرضاعة من الندى لفترة عامين أو أكثر ثم فطموا • وكانت تغذيتهم على أطعمة فقيرة البروتين • وغالبا نجد أن هذين النمطين من مرض النقص الغذائى يحدثان معا بدرجة كبيرة أو صغيرة ، ويطلق على مجموعة الأعراض المتزامنة لهذين المرضين « سوء التغذية البروتينية السعرية » • وهذا هو الشـــائع بين الاطفال الذين يعانون من ســـوء التغذية المزمن • وكلمة مزمن التى استخدمناها فى وصف سوء التغذية هى الوصف الاجرائى لأمراض النقص الغذائى التى ترتبط كثيرا بالاختلال الوظيفى للمخ • ومن الدراسات المهمة الجديرة بالاهتمام تلك التى أجريت على المجتمع الهولندى الذى ينعم بتغذية جيدة ، ولكنه عانى فترة ما فى مجاعة حادة عند نهاية الحرب العالمية الثانية • فبعد تسعة عشر عاما من هذا الحدث لم يظهر على الاطفال الهولنديين أى دليل على وجود تلف بالمخ •

ويبلغ معدل نمو المخ أقصاه أثناء الحمل وخلال السنوات الأولى من العمر ، وتدعم الأدلة المجتمعة هذه النتيجة التى تقول بأن سوء التغذية المزمن الحاد خلال هذه الفترات الحرجة من نمو المخ له تأثير عميق عليه ، وربما ترك أثرا مدمرا دائما على ملاءمة وظائف المخ ، خاصة الملكات المعرفية التى يعتمد عليها التعلم والحكم على الأمور •

ويوجد كثير من الأدلة على حدوث تلف فى المخ مرتبط بسوء التغذية ، ففى خلال النمو المبكر للمخ تتضاعف المادة الجينية (د • ن • أ) للخلية بسرعة ، وهذا مقياس مباشر للتكاثر الخلوى • ويبدو أنه توجد فترتان من النمو الخلوى المفاجىء أثناء الحمل ، تحدث الاولى حوالى سن خمسة عشر الى عشرين أسبوعا ، وتحدث الثانية بعد حوالى شهر من هذا •

ومن الميلاد حتى السنة الأولى من العمر تزداد الكتلة الخلوية لفص المخ أربعة أضعاف ، وفصا المخ هما المختصان بالوظائف العليا • ويوجد لدى الأطفال الذين يموتون من مرض الهزال التدريجى نتيجة لسوء التغذية نقص واضح فى جزيئات د •

ن ٠ أ ، بالمقارنة بالاطفال الذين يحصلون على تغذية جيدة ، وقد وجد ان النقص فى هذه الجزيئات قد بلغ فى بعض الحالات ٦٠٪ ومستوى جزيئات د ٠ ن ٠ أ ، ليس هو المنخفض فقط ، ولكن مكونات المخ الهامة الاخرى مثل الفوسفوليبيدات (الدهنيات الفوسفورية) والكولسترول تكون ناقصة أيضا ٠ ويكون نقص هذه الدهنيات خلال الأشهر الثمانية الاولى من الحياة بمثل نسبة نقص جزيئات د ٠ ن ٠ أ ، مما يوحى بأن ما يتأثر بسوء التغذية هو عدد الخلايا لا تركيبها ٠

ولكن بعد الأشهر الثمانية الاولى من الحياة ينقص المحتوى الليبيدى (الدهنى) بسرعة أكبر من سرعة نقص د ٠ ن ٠ أ ، مما يوحى بأن التأثير لا يقتصر على عدد الخلايا فقط ولكن على نوعيتها أيضا ٠ والكولسترول والفوسفوليبيدات لهما أهميتهما فى عملية تكون النخاع ، وهى العملية التى تتم بها حماية الخلايا العصبية لنفسها بواسطة مادة النخاع المعقدة ، لتقوم بنشاطهما الاقصى ٠ ويتضمن النقص البروتينى بعد الفطام بعكس سوء التغذية السعرى ما يبدو أنه تغيرات فى المخ لا يمكن عكسها ، اذ يشاهد ان الخلايا العصبية تتحلل وتختفى ٠

وقد وجد ان النقص فى الخلايا العصبية يبقى حتى بعد اصلاح غذائى كبير ، كما ينتج النقص البروتينى بعد الفطام متاعب عصبية يبدو انه لا يمكن التخلص منها حتى بعد الاصلاح الغذائى ٠ وحيث ان البروتينات الجيدة النـــوع التى تحوى كل الاحماض الامينية الاساسية المطلوبة هى أكثر البروتينات صعوبة فى الحصول عليها ، وتكلفة فى اضافتها للغذاء ، فانها تشكل أخطر نقص غذائى بين الجماعات السكانية التى تعانى من انخفاض المستوى الاقتصادى الاجتماعى ، وهذا هو النقص الذى يؤثر أكبر تأثير بطريق مباشر فى نمو المخ ، وبالتالى فى القدرة على التعلم والقدرة المعرفية أيضا ٠

ويلزم هنا أن نفهم بوضوح حجم هذه المشكلة ٠ ففى العالم اليوم خمسمئة مليون طفل على الاقل يعانون من سوء التغذية المزمن ، وقد استطاع نصف سكان العالم البقاء على قيد الحياة بعد فترة من الحرمان الغذائى الحاد « البروتين على الأغلب خلال مرحلة الطفولة ٠ وهذا بسبب تزايد السكان وتناقص الموارد الغذائية ٠ فتقديرات الاحتمالات المستقبلة لعدد السكان على أساس الوضع الحالى كانت تأتى دائما أقل مما يحدث فعلا ، وكانت التقديرات المتوقعة لتوافر الطعام المبنية على ما نعمنا به من طقس ملائم للانتاج خلال الثلاثين عاما الماضية ، مع انه طقس مؤقت جدا ، أكبر مما يحدث فعلا ٠

وسنكتفى هنا بأمثلة قليلة لايضاح هذه النقطة فى اطار أهداف المقال ٠ كانت تنبؤات الامم المتحدة عام ١٩٥١ ان عدد سكان العالم سيصل عام ١٩٨٠ الى ٣٦٤٠ مليون نسمة ٠ ولكن هذا الرقم تحقق قبل هذا بعشر سنوات ، أى عام ١٩٧٠ ، وقد تنبأ عدد من علماء السكان ومنهم أ ٠ س ٠ رودس من جامعة لندن بأن عدد سكان العالم سيصل الى ٣٠٦٠ مليونا عام ٢٠٠٠ ، ولكن هذا العدد تحقق قبل هذا التاريخ بخمسين عاما ، فى حين ان الاراضى التى يمكن زراعتها على أساس نصيب الفرد تتناقص بسرعة ، فلقد كان تقدير الامم المتحدة ان نصيب الفرد من الارض كان نصف هكتار

عام ١٩٥٩ ، الا أن النصيب قد انخفض الآن الى ٣٦ر هكتار ، ولو استمر الاتجاه الحالى فسوف يهبط الى ٠٢ر هكتار عام ٢١٠٠ ، ويمكن من البيانات المستمدة من منظمة الاغذية والزراعة (فاو) ، ووزارة الزراعة بالولايات المتحدة ، حساب ان نصيب الفرد من الانتاج العالمى للقمح قد انخفض من ٣١١ كيلو جراما الى ٢٧٤ كيلو جراما فى عام واحد بين ١٩٧٥/٧٤ و ١٩٧٦/٧٥ ، ومن الصعب فهم منطق أولئك الذين يقولون انه لا توجد مشكلة سكان وغذاء فى العالم • فالواضح ان الموارد الغذائية لا تلاحق الاعداد المتزايدة من السكان ، ولكن لا يمكن جعل المعادلة الانسانية تلائم هـــذه الاحصائيات • والغريب ان معظم ما كتب عن هذا الموضوع يتجنب الحديث عن نقطة مهمة ، هى ان المشكلة ليست هى عدد الذين يموتون جوعا ، ولكن عدد الاطفال الذين يبقون على قيد الحياة وقد أصاب التلف قدراتهم الجسمية والعقلية •

وتوجد أدلة مثيرة للعجب على وجود علاقة تبين سوء التغذية المزمن خلال المراحل المبكرة من العمر وضعف نمو المخ ، ولكن هناك كثيرا من الاسئلة لم نجد عنها اجابات بعد • ويصعب فى الحالات التطرفةعزلعامل التغذية عن العوامل الأخرىالتى قد تسهم فى المشكلة • ويزداد سوء التغذية انتشارا بين الفقراء الذين لم يتلقوا الا أقل القليل من التعليم أو لم يتعلموا اطلاقا ، ويعيشون فى ظروف صحية رديئة ،وتتكرر اصابتهم بالامراض المعدية • وهكذا يميل هذا الموقف لأن يصبح دائما • فالرض والجهل يخلفان بشرا غير قادرين ، دون مساعدة خارجية ، على التغلب ظروفهم • ونحن لا نعرف حتى الآن الى أى مدى يسهم القصور فى هذا الموقف فى وظائف المخ العليا ، كما لا نعرف الى أى مدى يكون سوء التغذية عاملا فيه • وليس من المؤكد أيضا أن أى نقص فى المخ سيكون دائما ، أو انه قابل للاصلاح ولو جزئيا •

ولكن ينبغى أن لا تنسى النقطة الرئيسية فى هذه المعضلة ، وهى أن الاطفال ضحايا سوء التغذية يكون تأثرهم خلال السنوات الحرجة من النمو العقلى التى تضم سنوات التعليم النظامى ، ولا يهم هنا أن تكون العلاقة بين سوء التغذية المزمن ونمو المخ علاقة مباشرة أو غير مباشرة ، كما لا يهم أيضا عدم التأكد من امكان اصـــلاح الخلل الوظيفى للمخ ، وستظل حقيقة قائمة انه فى الوقت الذى ما زال فيه متسع لا مكان علاج جوانب النقص فى المخ ، اذا كان هذا ممكنا ، يكون هذا الوقت عادةمتأخرا جدا بالنسبة للشخص • فنمو المخ يتبع جدولا تتابعيا صارما تتحكم فيه الجينات • ويبدو أن هذا ينطبق أيضا فيما يختص بالتعلم ، فالسنوات الاولى من العمر هى السنوات التى ببلغ التعلم فيها أقصاه ، ولا يمكن تعويض هذه السنوات فيما بعد •

وعزل العامل الغذائى عن العوامل الأخرى التى تؤثر فى المخ صعب جـدا ، ولكن الاكثر صعوبة هو قياس وظائف المخ بطريقة مناسبة • فالاسلوب الوحيـــد المستخدم لهذا الغرض ، والمعروف الآن بتنوعاته المختلفة ، هو الذى يطلق عليه اطلاقا شاملا وغير الملائم اسم اختبارات الذكاء ، وهو هامشى فى أحسن حالاته ، وعلى حد قول ونستون تشرشل « ان اختبارات الذكاء هى أسوأ الطرق الممكنة لقياس الذكاء ،

الا اذا طبقت على الآخرين » • وعندما يمكن التحكم فى هذه الاختبارات وفهمها وتطبيقها جيدا يكون لها قيمة تنبؤية ذات دلالة ، سواء فى التعليم المدرسى وفى الأداء أثناء العمل . كما أنها تقوم بدور نافع فى البحث العلمى •

ويوجه نقد لاختبارات الذكاء ، ومن أوجه النقد الرئيسية لها :

(أ) انها لا تقوم حتى الآن على أسانيد منطقية ملائمة •

(ب) ان النتائج العددية لتطبيقها عرضة للتغير مع الزمان والمكان •

(ج) انها تقود الى الطريق الخاطىء اذا استخدمت للمقارنة بين القدرات العقلية لجماعات اجتماعية مختلفة •

والاستخدام الاخير خاصة استخدام سىء لهذه الاختبارات ، وفيه رائحة التمييز العنصرى • ورغم هذا ليس لدينا اختبار لقياس القدرة المعرفية يمكن استخدامه على المستوى العالمى ، ولقياس ذكاء أى فرد مرة واحدة تصلح الى الابد •

وقد نشرت اليونسكو عام ١٩٥٢ بيانا ربما كان أفضل ما قيل عن هذا الموضوع ، وقد قام باعداده جماعة من علماء الوراثة والاجناس ، الذين لهم شهرتهم على المستوى العالمى ، وقد أثاروا فى هذا البيان ملاحظات ، منها :

(أ) ان الجنس البشرى جنس واحد ، ينتمى الى أصل واحد مشترك •

(ب) ان الفروق الطبيعية بين الجماعات البشرية ترجع الى تنوعات فى كل من الوراثة والبيئة •

(ج) ان القدرة الذاتية والقوى البيئية تتحكم فى نتائج اختبارات الذكاء وغيرها من الاختبارات •

(د) أنه لا يوجد دليل على وجود أجناس « نقية » (فعمليات التهجين فى الجنس البشرى ما زالت مستمرة منذ وقت طويل جدا) •

(هـ) ان تكافؤ الفرص والمساواة أمام القانون لا تقوم اطلاقا كمبادىء أخلاقية على فكرة ان البشر متساوون فى المواهب •

ونخلص من هذا البيان لليونسكو بنتيجة هامة ، هى ان الفروق الثقافية التى تحددها العوامل الوراثية لا تبرر الأفكار المنتشرة بين العامة عن امتياز جنس على الآخر ، أو انحطاط جنس عن أجناس أخرى ، ولا يوجد أى دليل مقنع على أن أى جماعة اجتماعية أقل مقدرة على التعلم ، أو أقل ذكاء ، من أى جماعة أخرى • وأى فروق قد توجد انما هى نتيجة متغيرات بيئية ، وتنشأ عن التقاليد والاخلاقيات التى تؤمن بها الجماعة منذ آماد طويلة ، كما أن ملاءمة التغذية لها دخل فيها • وهكذا نرى ان التربية هى المؤثر الثقافى المسيطر على النظام الاجتماعى ، كما نرى ان العامل الغذائى هو المحدد الرئيسى للمقدرة على التعلم •

وليس هناك ما يمكن أن يطلق عليه اسم الغذاء الامثل لمجموعة اجتماعية معينة يمكن ترجمته الى مواد غذائية معينة ، فمجال الاحتمالات والتلوينات والتشكيلات غير محدود • ولقد كان للطعام دائما مضامينه السحرية والدينية ، كما ارتبطت المشاركة فيه بالسخاء والسلام • والمحرمات من الطعام برزنها المجتمعات البدائية والمجتمعات المتقدمة • فبعض المجتمعات البدائية تعتقد ان البصق فى طعام العدو يمكن أن يصيبه بأذى خطير • وقد يفترض ان العادات الغذائية للقبائل البدائية ليس لها أساس منطقى ، فى حين تقوم هذه العادات على أساس منطقى فى الشعوب المتقدمة • ومع هذا نجد أن هنود النافاجو فى الولايات المتحدة يعتبرون الجرذان من لذائذ الطعام . ونجد ان الفقــراء من سكان الولايات الجنوبية ، الذين يعانون من نقص مزمن فى اللحوم ، يعيشون حيث توجد الجرذان بوفرة ، يفضلون الموت جوعا على التفكير فى أكل لحمها . وتاريخ البطاطس شاهد آخر على عدم منطقية عادات الانسان الغذائية ، فمنشأ البطاطس ربما كان عند سفوح جبال الانديز فى جنوب أمريكا ، ومنها وصلت الى أوربا فى القرن السادس عشر ، الا أن أكلها لقى معارضة شديدة لمجموعة من الأسباب تبدو الآن غير منطقية ، منها أن شكل البطاطس يوحى بمرض الجذام ، وعلى هذا ظن أن أكلها يسبب الاصابة بالجزام ، وساد هذا الاعتقاد لدرجة أنه خــلال المجاعات المتلاحقة فى أوربا كان من الممكن تجنب كثير من الوفيات بسبب الجوع لو لم تكن البطاطس قد اكتسبت هذه الشهرة التى هى بريئة منها عن تسببها فى الاصابة بمرض الجذام •

ويصعب جدا ، بالجدل المنطقى ، التغلب على التقاليد القوية بين كل مجموعة اجتماعية • فمثلا احدى قبائل الزولو فى جنوب أفريقيا توجد فيها نسبة عالية من وفيات الاطفال تصل الى ٢٧٪ فى السنة الاولى من العمر • قامت جماعة علمية بدراسة هذا الموقف ، ووجدت أن الذرة هى أساس طعامهم ، وفشلت جميع مجادلات الجماعة العلمية فى شرح المشكلة للزولو على أساس انها نقص غذائى ، فقد أصرت نساء الزولو على ان الغذاء الذى يتناولونه هو الذى جعل الزولو وأسلافهم شعبا قويا ممتلئا رجولة • وكان على رأس هذه الجماعة العلمية الدكتور جون كاسل ، من جامعة جنوب كارولينا فى الولايات المتحدة • وقد بحث بعناية فى تاريخ وسجلات القبيــلة . واكتشف ان الذرة لم تكن هى طعام أسلاف هذه القبيلة ، ولكن ما دخلت اليها عن طريق المستوطنين البيض ، كما وجد ان الدخن لا الذرة كان هو طعام السلف ، وان الزولو كانوا شعبا من الرعاة ، لهم قطعان كبيرة من الماشية ، وانهم كانوا آكلى لحم ، وليسوا شاربى لبن ، وكان هذا هو السبب فى أن الزولو كانوا شعبا قويا ممتلئا فحولة ، وبعون من كبار السن فى القبيلة الذين أكدوا صحة هذه الحقائق اكتسب الدكتور كاسل وفريقه فى نهاية الامر الثقة التى جعلت من الممكن ادخال تغيير على غذاء قبائل الزولو ، ومن ثم انخفض معدل الوفيات بين الاطفال بعد اثنى عشر عاما من ٢٧٪ الى ١٠٪ •

وهناك مشكلة أخرى فيما يتعلق بما نعنيه بلفظ الذكاء • فالذكاء ليس لفظا

مقبولا من الناحية العلمية ، فهو اسم ، وتشير الاسماء عادة الى أشياء ، والذكاء ليس شيئا ، والافضل أن ينظر اليه على أنه وسيلة لوصف سلوك الناس • وقد أعطى الاستخدام السيء لهذه الكلمة مدلولا عاطفيا يحسن التغاضى عنه ، ومع أخذ هذا القصور فى الاعتبار يمكن قبول الذكاء كتعبير عام نافع فى وصف قدرة نسبية على أداء المهام بتعقل •

ومن أفضل الدراسات ، وأكثرها شمولا ، للعلاقة بين الذكاء والتعلم ، وأثر النقص الغذائى الشديد فى نطور المخ ، الدراسة التى أجراها الدكتور جوكوين كرافيوتو المكسيكى وزملاؤه ، وقد توصلوا نتيجة لهذه الدراسة الى انه خلال فترات النمو السريع للجهاز العصبى المركزى ، والمخ خاصة ، يمكن أن تسبب الأمراض الغذائية للمخ عطبا كبيرا • فاذا قارنا بين الاطفال الذين يتغذون تغذية جيدة والاطفال الذين لحمهم سوء التغذية فى تاريخ مبكر فان هذه الفئة الاخيرة كانت باستمرار أقل درجات فى اختبارات الذكاء ، ولهذا دلالته •

ولقد كانت اختبارات التناسق والتكامل الحسى بسيطة وفعالة وذات دلالة كبيرة فى وقت ما ، واستخدمت فى الدراسات اختبارات بصرية للاحساس اللمسى الاحساس الحركى ، والبصر هو الادراك عن طريق الرؤية ، أما الاحساس اللمسى فهو الاحساس الحسى عن طريقة ملامسة شيء ما واما الاحساس الحركى فهو ادراك سلبى ينشأ من الشد العضلى ، كأن يمسك شخص ما بذراع آخر ويصف شكله بأنه دائرى أو مربع ، أو مثلث أو غير هذا • وقد استخدمت أيضا فى هذه الدراسات تكوينات من اثنين من هذه الاختبارات ، كاختبار الادراك البصرى اللمسى مثلا ، حيث نعرض على الطفل صورة لدائرة ، ويكون هو خلف ستارة ، ويعطى شيئا مستديرا ، ويطلب منه الاجابة هل الصورة التى يراها لها مثل شكل الشيء الذى يسلكه بين يديه ، أو انها مختلفة عنه • ويسجل عدد اجاباته الصحيحة وعدد اجاباته الخاطئة ويقارن بينهما ، وتقيس هذه الاختبارات قدرة المخ على التنسيق بين حاستين أو أكثر من حواس الانسان المحدودة ، حتى يمكن مساعدة الطفل على التغلب على نواحى القصور وتوسيع مجال ادراكه للعالم الذى يحيط به • ومن الجوانب المهمة لعمل كرافيوتو ، المستقاة من افتراض ان الغذاء والبنية الجسمية مترابطان ترابطا وثيقا ، ان سوء التغذية يميل الى جعل الاطفال أقصر قامة من زملائهم الذين يتغذون تغذية عادية أثناء نموهم • وقد انتقد أسلوب كرافيوتو عدد من الباحثين ، الا أن هناك أدلة كثيرة على وجود هذه العلاقة • فمتوسط طول قامة الفرد فى الولايات المتحدة كان فى ازدياد مستمر فى أثناء القرن الماضى • وفى اليابان ازداد زيادة كبيرة منذ الحرب العالمية الثانية ، مع ازدياد الرخاء وتحسن التغذية ، وكثيرا ما كان يظن الحجم الضئيل لأفراد بعض الشعوب محددا وراثيا ، وهذا صحيح الى حد ما ، ولكن هذا جزء من العقبة • فالوراثة تحدد الطاقة الكامنة ، ولكن البيئة تحدد فى العادة التعبير عن هذه الطاقة الكامنة ، وفى جميع الحالات التى درست وجد ان النمو الاقتصادى يحدد الوضع الغذائى ، وبالتالى طول القامة • وقد قام كرافيوتو وزملاؤه بدراسة دقيقة لهـذه

المشكلة ، ولم يجدوا علاقة ذات دلالة بين طول الاطفال وطول آبائهم ، ويؤكد هذا ان التأثير الوراثي على الطول يتغلب عليه تأثير سوء التغذية بشكل واضح • كما انه لا يوجد دليل مقنع على وجود عملية انتقاء وراثية تحابى بقاء نوع دون آخر على قيد الحياة فى بيئة معادية •

لقد أشرنا الى هذه الدراسات هنا لأننا لابد لنا فى النهاية من أن نختار ونعمل بمقتضى افتراض واحد من بين افتراضين هامين فيما يختص بالعلاقة بين سـوء التغذية والتعلم :

أحدهما أن الظروف الاقتصادية الاجتماعية الفقيرة ، التى يعيش فيها الطفل ، مسئولة عن نتيجتين مستقلتين ، احداهما هى صعوبة التكامل بين الحواس ، والاخرى هى أن سوء التغذية هو المسئول مسئولية مباشرة عن قصر القامة ، ووفقا لهذا الافتراض يكون ارتباط سوء التغذية والتكامل بين الحواس (أى الكفاءة العقلية) فقط من حيث أنهما نتيجة بيئة فقيرة •

أما الافتراض الثانى البديل فهو ان الظروف الاجتماعية الاقتصادية الفقيرة مسئولة عن سوء التغذية فقط ، وان سوء التغذية بدوره سبب مباشر لكل من القامة القصيرة والتكامل الضعيف بين الحواس • وبينما خلص كرافيوتو وزملاؤه الى انه لا يمكن رفض أى من هذين الفرضين دون تمحيص فانه يبدو انه يمكن الدفاع عن الافتراض الأول دفاعا أقوى من الدفاع عن الفرض الثانى من بين هذين البديلين ، ويقوم البديل الاول على الاستدلال الذى يقول بأن الظروف الاجتماعية الاقتصادية التى تكون فرص التربية فيها غير ملائمة تسهم اسهاما مباشرا فى ضعف التكامل بين الحواس ، واذا صح هذا فسيلاحظ ان قصر القامة وضعف التكامل بين الحواس يرتبطان بانتظام مع الدخل المنخفض للأسرة ، والاسكان الفقير ، وعدم توفر الشروط الصحية وكذلك تكون الامكانات التربوية غير ملائمة ، ولم يستطع كرافيوتو أن يجد أى علاقة بين هذه العوامل ، وفى هذا تدعيم للفرض الذى يقول بأن سوء التغذية يرتبط ارتباطا مباشرا بضعف التكامل بين الحواس •

والمثال الذى يلفت النظر لما نعنيه هنا ، فيما يتعلق بعملية التعلم ، نوضحه فيما يلى :

تتطلب القدرة على القراءة من الطفل أن يستجيب استجابة ملائمة للتوحيـد المكانى للصورة كأحد الحروف الهجائية • وفى حالة ضعف التكامل بين الحواس يكون الطفل عادة غير قادر على التمييز بين الحروف المتماثلة فى الشكل ، ولكن بتوحيد مكانى مختلف ، مثل الحروف الصغيرة b, d, p, q وكذلك الحروف الكبيرة N, Z وفى الحروف العربية مثـــلا : ب ، ت ، ث ، ج ، ح ، خ ، أو د ، ذ ، أو : ر ، ز • أو : س ، ش ، أو : ص ، ض ، أو : ع ، غ • وهى من المشكلات التى يقابلها بكثرة أى مدرس فى مدرسة ابتدائية بين الاطفال المحرومين الذين يعانون من ظروف

سيئة ، وهذه المشكلة عقبة رئيسية فى طريق تعلم القراءة ، واذا كان التعرف على حرف أمرا صعبا فان كتابته تكون أكثر صعوبة ٠

وتظهر المشكلة نفسها فى النمو اللغوى ٠ والنمو اللغوى من أكثر الاختبارات حساسية للقدرة العقلية ، وقد استطاع دى ليكارى وكرافيوتو أن يضربا مثلا : انه حتى بعد أن يتم شفاء الاطفال طبيا من سوء التغذية يتبقى لديهم تخلف شديد فى النمو اللغوى ٠

وقد لوحظ ان القصور فى النمو المرتبط بسوء التغذية المزمن فى بداية الحياة يمكن تلخيصه على نحو ما يلى :

(ا) قصور فى النمو والاداء اللغوى ، وهو الاشد تأثيرا ٠

(ب) قصور فى الاداء الحركى غير الدقيق ٠

(ج) قصور فى الاداء الحركى الدقيق ٠

(د) قصور فى السلوك التكيفى ٠

(هـ) قصور فى السلوك الشخصى الاجتماعى ٠

وقد تجمعت كتابات كثيرة حول هذه الاكتشافات بين الاطفال الذين يعانون من سوء التغذية ، بالمقارنة بهؤلاء الذين يتغذون دائما تغذية جيدة والذين تمتعت أمهاتهم بفترة حمل خالية من الازمات الغذائية ٠

والآثار المباشرة لسوء التغذية على التعلم لها نتائجها غير المباشرة والخطيرة ، ومنها ما يلى :

ضياع وقت التعلم : فالطفل السىء التغذية أقل استجابة لبيئته من الطفل العادى ، فهو يفقد شهور الخبرة التعليمية وسنواتها ، ونتيجة لهذا يتخلف عن الاطفال العاديين ممن هم فى مثل عمره ومن بيئة مشابهة لبيئته ٠

اضطراب التعلم خلال الفترات الحرجة فى النمو : فالتعلم كالنمو فى المخ يبدو أنه يحدث فى تتابع وجدول زمنى ، محدد تحديدا صارما وفقا لما ابتكره بياجيه وغيره ، واذا تأخرت فترة من فترات التعلم الحرجة أو حذفت أو فاتت على الطفل فانها تضيع عليه الى الأبد ٠

الحافزية والتغيرات فى الشخصية : تتحدد استجابات الأم للرضيع أو الطفل بدرجة كبيرة بحيوية الطفل ويقظته واللامبالاة وعدم الاهتمام من جانب الطفل من الآثار الاولى لسوء التغذية ، وهذه تولد بدورها لامبالاة وعدم الاهتمام من جانب الام ، ويحدد هذا كثيرا فرص تفاعل الطفل مع بيئته ، كما يعزله عن العالم حوله ، وتكون نتيجة هذا أن تشل بشكل خطير الميكانزمات التى يمكن أن ينمو بها التعلم مستقبلا ، مما يؤثر على النمو المعرفى ، وعلى المهارات التكيفية خلال أكثر الفترات حرجا فى الحياة ٠

وبتوالى سنوات التعلم بتراكم القصور ، ويفقد الاطفال الى الابد أدوات البقاء والعيش ، والتنافس فى المجتمع ، ويصبح هؤلاء الاطفال عديمى النفع ، وغير مرغوب فيهم . وينحون الى السلوك غير الاجتماعى محافظة على حيويتهم ، وهذه المشكلة ليست مقصورة على الدول الفقيرة ٠

وقد أظهرت دراسات الشعوب المحرومة (بما فيها أفريقيا وجنوب أمريكا) ان التناسق الحركى ، والتكامل بين الحواس ، عند الاطفال الحديثى الولادة ، بين مجموعة واسعة من الجماعات الانسانية . متساوية مع المعايير المستخدمة فى الولايات المتحدة الامريكية على الاقل ، ان لم تكن أفضل ٠ وعلى هذا فان سكان الدول المتقدمة صناعيا فى العالم ليس لديهم اطلاقا أى ميزات خلقية تفوق باقى سكان العالم ، ويمكن عند توفر الموارد الملائمة وتوزيعها توزيعا عادلا توفير حياة أكمل وأكرم لجميع الناس ٠

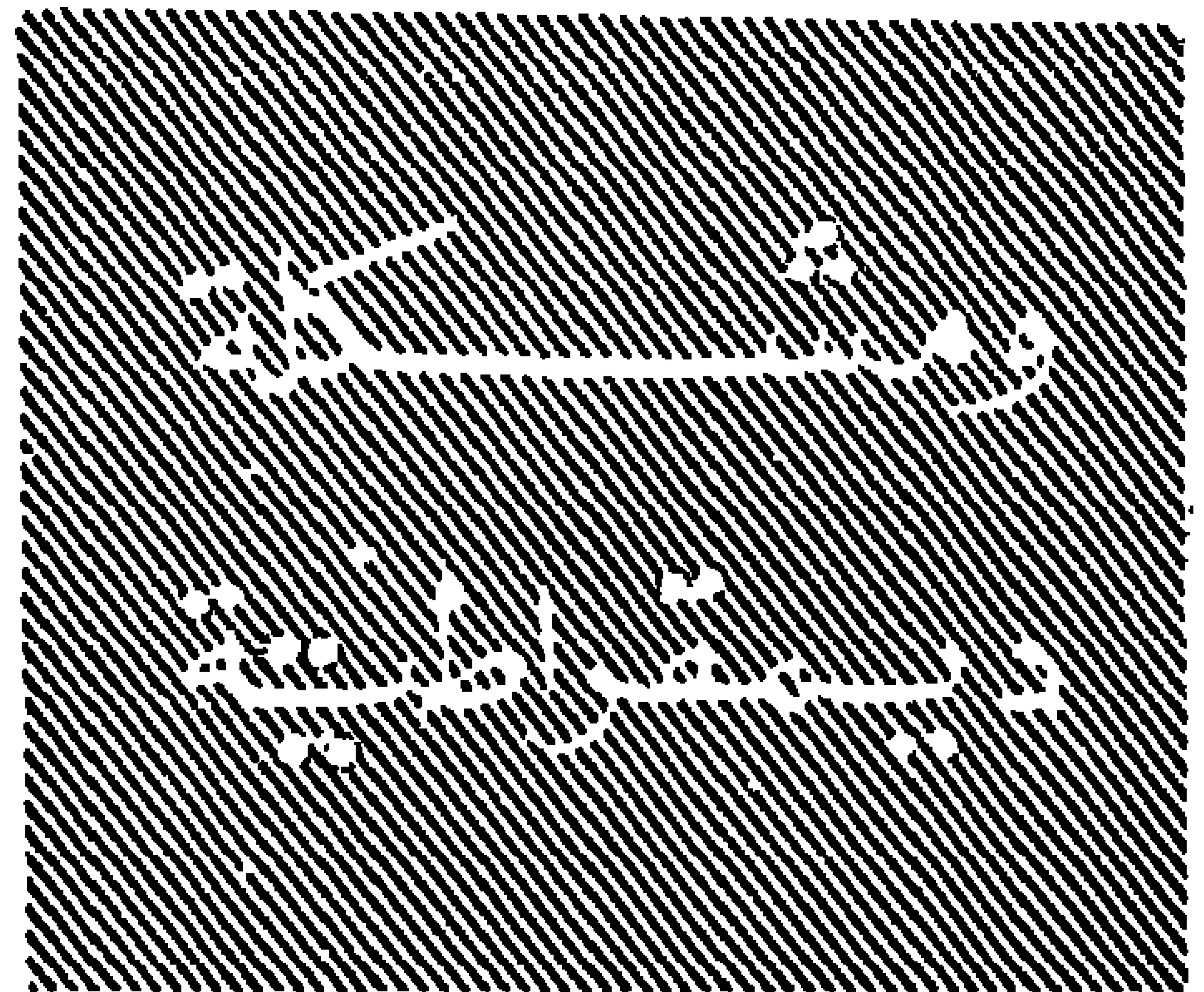
ان كثيرا من الاطفال السيىء التغذية يموتون وسيموتون مستقبلا من الجوع ، ولكن الكثير من الاطفال السيئى التغذية سيبقون على قيد الحياة ، ومن هؤلاء الذين سيبقون على قيد الحياة يصبح كثيرون غير قادرين على الذهاب للمدرسة ليتعلموا كيف يصبحون جزءا من المجتمع ، وسيكون كثيرون من هؤلاء الذين يذهبون الى المدرسة غير قادرين على التعلم ، ولن يكونوا قادرين على التعلم بسبب الجوع فقط ، ولكن أيضا لأن أمخاخهم قد شلت قدراتها على التعلم ، وهكذا يجلبون على جيلهم عواقب ضعف أجسامهم وعقولهم ، ويورثون ذلك للجيل التالى ٠

لقد كتب ايمانويل كانت ان الاطفال ينبغى أن يتعلموا ، لا فى اطار الظروف الحاضرة للأشياء ، ولكن ينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار امكان تحسن حـالة الجنس البشرى ، بمعنى انهم ينبغى أن يتعلموا وفقا للمثل الانسانية ، ومقاصدها العليا ٠

الكاتب : س . نانجيان

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم ، وعميد كلية التربية بسوهاج ، جامعة أسيوط ٠

التعليم



المترجم : الدكتور ابراهيم بسيونى عميره

(من الاتحاد السوفيتى)

معلم ، وسابقا محاضر فى المعهد الحكومى البيداجوجى للغات الأجنبية بموسكو ، وباحث أول بالاتحاد السوفيتى ، وعضو باكاديمية العلوم ، والمدير العام المساعد للتربية بمنظمة اليونسكو منذ عام ١٩٧٥ • كتب كثيرا فى التربية والتعليم ، وبالأخص : « التربية فى البلاد النامية واليونسكو » ، و « التربية والتقدم الاجتماعى فى البلاد النامية » (باللغة الروسية) •

الحق في التعليم حق معترف به من الكافة باعتباره من حقوق الانسان الأساسية • والتعليم فى حقيقته وسيلة أساسية لتنمية الشخصية ، كما انه شرط جوهرى للتمتع بسائر حقوق الانسان • ويمكن اعتبار عدم تكافؤ الفرص بالنسبة للتعليم ظلما اجتماعيا خطيرا •

كان التعليم فى وقت من الاوقات حقا طبيعيا للطبقات الغنية ، وهذا أيضا رأى الكثير ممن لم يكن لهم سبيل اليه • وفضلا عن ذلك لم يكن ثمة ضرورة اقتصادية ليكون التعليم ميسورا للجميع ، رغم تعطش جماهير الناس دواما للمعرفة • وكان من شأن المعدات والوسائل التقنية المستخدمة فى الانتاج أنها تيسر تعليم الأميين الاشتغال بالحرف والأعمال التى تستخدم عددا كبيرا من الناس • وأتاح مستوى التكنولوجيا المنخفض وتقدمها البطىء انتقال المهارات اللازمة للانتاج من جيل الى جيل ، دون أن يكون للعمال حاجة الى أية معرفة عن كمية أو اى نوع من التعليم العام • وبمرور الزمن امسى من المستحيل تعلم حرفة أو اكتساب مؤهل دون الحصول على تعليم أولى

عام • وفيما بعد ، عندما تطورت التكنولوجيا ، وفن تنظيم الانتاج ، وأصبحا أكثر تعقدا من ذى قبل ، ظهر المزيد من أنواع النشاط والعمل التى لا يمكن اتقانها دون الحصول على مستوى عال من التعليم العام • وأصبح على الناس اللوم أن يحصلوا على قدر من التعليم اذا أرادوا التاكيد من الحصول على وظيفة والتمتع بالحق فى العمل وهو اكثر حقوق العمال حيوية ، وأصبح التعليم شرطا أساسيا للتنمية الاقتصادية •

ومنذ أكثر من مئة سنة مضت أوضح ماركس ان الصناعة الحديثة لا ترى فى الشكل القائم لاية عملية انتاجية غاية نهائية ، فهى تواظب على اجراء تعديلات فى توزيع العمل داخل المجتمع ، مع اسس الانتاج التقنية ، وتحرك باستمرار مقادير ضخمة من رؤوس الاموال ، وأعدادا هائلة من العمال ، من فرع من الانتاج الى فرع آخر • فالصناعة الحديثة اذن ، بحكم طبيعتها ، « تتطلب التنوع فى العمل ، ومرونة الوظيفة ، وقابلية تحرك العامل » (١) • ومن جهة أخرى ذكر ماركس ان الصناعة الحديثة فى شكلها الرأسمالى تستنسخ تقسيم العمل القديم بخصائصه المتحجرة ، ورأى فى هذا تناقضا مطلقا ، يسلب العامل كل أنواع الامان ، ويهدد « عن طريق ازالة ادوات العمل بانتزاع وسائل معيشة العامل من يده ، وجعله زائدا عن الحاجة ، بتشنيت وظيفته الجزئية » (٢) • واذ صاغ ماركس قانون تنوع العمل على أنه « قانون أساسى للانتاج •• واكبر تطوير ممكن لقدرات العامل المنوعة » • أوضح الحاجة المطلقة لان يستبدل « بعامل التجزئة » الذى يؤدى دائما نفس الوظيفة الاجتماعية المبتذلة « الفرد الكامل النمو •• الذى تشكل الوظائف الاجتماعية المختلفة التى يزاولها عديدا من الأساليب التى تفسح المجال لقدراته الطبيعية والمكتسبة » (٣) •

وشكلت مقترحات ماركس هذه التى طورها لينين فيما بعد أساسا لمفهوم التعليم الذى اعتنقه مجتمع البلاد الاشتراكية •

وكلما تقدمت الثورة العلمية والتكنولوجية ازدادت أهمية التعليم ، لصالح المجتمع ، ولصالح الفرد • ويتخذ الكثير من المسائل التى يستثيرها التعليم معنى جديدا كل الجدة بسبب الوضع الاجتماعى والسياسى الذى يسود العالم فى الوقت الحاضر •

ان اقامة نظام تعليمى حديث وتطويره ، ودوام ارتفاع مستوى التدريب العام ، والتدريب المهنى للعمال ، والتوسع فى نظام تدريب العاملين ذوى الكفاءة العالية ، وتحسين هذا النظام ، كلها شروط أساسية للتنمية الاقتصادية والتقدم الاجتماعى والتقدم الاجتماعى • وفى الوقت نفسه فان ازدياد سرعة تقدم العلم والتكنولوجيا ، وتطبيق منجزاتها فى الصناعة وسائر مجالات الحياة الاجتماعية ، وانبثاق فروع

---

(١) كارل ماركس ، « رأس المال » المجلد الأول صفحة ٤٨٧ (ترجمة من الطبعة الألمانية الثالثة • بمعرفة صمويل مور ، وادوارد افلنج) ، نيويورك ، انترناشيونال بايلشورز ١٩٧٥ •

(٢) المرجع السابق صفحة ٤٨٨ •

(٣) المرجع السابق صفحة ٤٨٨ •

وانماط جديدة من النشاط والحرف والاشغال ، وسرعة تطورها ، الى جانب اختفاء أنواع النشاط التقليدية اختفاء كليا أو جزئيا ، كل ذلك يضفى على قانون تنوع العمل قوة خاصة • وقد أصبح التدريب الاولى ، العام ، السليم ، المتعدد الفنون التقنية ، الذى ينمو باطراد ، ضروريا للناس كافة اذا كان عليهم أن يشقوا طريقهم فى نطاق نظام الانتاج ، ويتوافقوا مع ظروفه المتغيرة ، ويتحركوا سريعا من فروع النشاط وميادينه التى تتلاشى الى الفروع والميادين التى تظهر مكانها ، ويتعلموا حرفا وأعمالا أخرى جديدة أشد تعقدا (١) •

وثمه عوامل أخرى تجعل المستوى العالى من التعليم أمرا ضروريا للجميع ، كشرط لاسهام واع ونشيط فى الحياة الاقتصادية والاجتماعية والطائفية • هـــذه العوامل هى : السرعة المتزايدة فى التغير الاجتماعى ، والتعقد المتزايد فى الحيـــاة الاجتماعيه السياسية ، الذى يستتبع تشغيل أعداد كبيرة متزايدة من الناس فى نطاق من أنشطة المجتمع ، يتسع باطراد ، ورغبة الفرد فى أن يشترك فى بحث المسائل التى تؤثر لا فى شخصه فحسب ، وانما أيضا فى جماعته الانتاجية ، وفى المجتمع بأسره •

ويتميز العالم الحديث بسمة أخرى تتبدى فى الطلب المتزايد على القيم الثقافية ، والنشاط الثقافى الخلاق • ويستثير هذه السمة التطور السريع فى وسائل الاتصال الجماهيرية ، وتشكيله من التسجيلات السمعية والبصرية ، وطرق الاستنساخ ،وهى تصل الى الناس فى أقصى البقاع ، وتتيح للأفراد مزيدا من التيسيرات فى استخدامها ، سواء كانوا صغارا أو كبارا • غير أنه ينبغى للناس أن يكونوا على مستوى عال من الثقافة اذا كان عليهم أن يحسنوا استخدام هذه الوسائل للحصول على قيم انسانية ثقافية صادقة ، لا لملء أوقات فراغهم بثقافة « بخسة » تجدب الحياة الذهنية ، ويترتب عليها اختلال ثقافى • كل هذا يجعل من الواجب رفع مستوى الجماهير التعليمى •

زيادة على ذلك انه بسبب الخصائص التى يتسم بها العصر الذى نعيش فيه ، الى جانب اهمال المعرفة سريعا ، والحاجة الدائمة الى اضافة الجديد الى ماسبق تعليمه، فانه من الضرورى الحصول على مستوى عال من التعليم العام الاولى ، وكذا تطوير المفاهيم التربوية ، وانشاء نظام تربوى يعد الناس للاحتفاظ بمعارفهم متمشية مع الزمن ، وتوفير الظروف التى توصل الى التعليم مدى الحياة ، والتعليم الذاتى •

من الشروط الأساسية للتقدم الاجتماعى والاقتصادى والثقافى اذن الاستمرار فى الاستزادة من فرص التعليم ، والتحسين الدائم لمضمونه وأبنيته التنظيمية وأنماطه ووسائله •

---

(٣) أحصى أن العامل فى بلد صناعى فى الوقت الحاضر يغير حرفته ثلاث مرات على الأقل أثناء حياته العملية •

مشاكل واقعية ،
ومعارضات كاذبة ،
وحلول غير صحيحة

المشكلة الرئيسية فى التعليم اليوم ، وهى من مشاكل التنمية الاجتماعية العصيبة فى الكثير من البلاد ، هى مشكلة تجديد التعليم و « دمقرطته » (أى جعله ديمقراطيا ، بتعميمه على الشعب كافة) .

غير انه ينبغى لنا قبل أن نسترسل فى الموضوع أن نوضح المقصود بكلمة « تعليم » . ونحن لا ندعى أن تعريفنا هذا شامل أو مبتكر ، فليس ثمة تعريف كامل ، ولابد من أن بعض جوانب الموضوع الظاهرة أو العملية قد أغفلت . والتعريف ، كقاعدة ، يؤكد الخصائص البارزة فى كل حالة .

نقصد بكلمة « تعليم » عملية و « نتيجة هذه العملية » ، وكذا « مؤسسة اجتماعية » كبيرة الاهمية . التعليم عمل واع ، مدروس ، ومنظم ، الغرض منه نقل مجموعة مترابطة من المعرفة والمهارات (العامة ، والحرفية) ، وتنمية الفكر والتصور والقدرات وسمات الشخصية كلها . ويبدو لنا أنه من المهم ان لانخلط بين نظام مترابط من المعرفة وبين العملية التى تنقل بها هذه المعرفة ، وتشبه بالمعلومات ووسائل ارسالها واستقبالها (١) . والتعليم ليس من عمليات نقل المعلومات وتكديسها ، ولكنه « عملية » نقل نظام من المعارف والتمكن منها ، عملية صياغة الشخصية ، وتشكيل صفاتها وقدراتها ، وتطويرها . والتعليم ، من حيث نتيجته ، نظام معين من المعارف العامة والمتخصصة ، والقدرات ، والمهارات ، وبلوغ مستوى معين من التطور الفكرى والعقلى والثقافى ، واكتساب أهلية معينة للعمل الفكرى ، والقدرة على تطبيق هذه المعارف فى الحياة اليومية الجارية .

وينصرف لفظ « التعليم » هنا أيضا الى اجمالى المؤسسات التعليمية ، ومختلف أشكال النشاط التعليمى (باستخدام كلمة « تعليم » بمعناها السابق تعريفه) .

ويمكن التمييز بين شكلين أساسيين من التعليم . فهناك أولا التعليم الذى يقدم في المؤسسات القائمة ، في المدارس ، ودور التعليم الحرفي ، والتعليم الخاص ، والتعليم العالى . ومن المعتاد تسمية هذا النوع من التعليم « التعليم الرسمى » ، ويقصد به التعليم المنظم جيدا ، الذى يستغرق عادة وقتا كاملا ، من كل المستويات والأنماط ، ويتضمن هيئة تدريس مدربة مهنيا ، ومكلفة بتقديم مجموعة من الحقائق ، وتوفير القدرات والمهارات التى تتيح للفرد أن يبلغ مستوى معينا من نمو الشخصية . أما الشكل الآخر من التعليم ، المنقطع عن المدرسة ، « غير الرسمى » ، فانه يغطى

---

(١) ومن المهم بالمثل عدم الخلط بين التدفق المفرط للمعلومات وبين الحجم المفرط للمعارف الأساسية . ولا ريب أن تدفق المعلومات وحجمها يزدادات بأسرع من ازدياد حجم المعارف الأساسية .

مجالا واسعا من الانشطة التعليمية • وهو تعليم لبعض الوقت ، يباشر خارج النظام التعليمي العادى ، ولا يتقيد بأية أشكال تنظيمية مرسومة من قبل ، وموحدة القياس بدرجة ما ، أو بمنهج أو مخطط دراسى يتدرج من مرحلة الى مرحلة ، ولكنه مخصص للأفراد كلهم ، من جميع الأعمار ومستويات المعرفة ، وله مجموعة منوعة من البواعث : كتعلم القراءة والكتابة ، أو مواصلة التعليم العام ، أو التدريب المهنى ، أو الحصول على مؤهلات جديدة أو تدريب جديد الخ •

وكانت المدرسة في وقت من الاوقات هي المصدر الوحيد تقريبا للمعرفة التى تمكن للجيل الناشىء أن يحصلها وكان هذا الأمر يعين الى حد ما طبيعة المنهاج الدراسى ، وهياكل التعليم ، وأساليبه التنظيمية ، ووضع المعلم ، والعلاقة بين المعلم والتلميذ ، ويميل الى نوع من الصلابة •

ومن شأن الزيادة فى سرعة العمليات الاجتماعية ، وتعقد العلاقات بين الناس فى المجتمع ، وتطور وسائل الاتصال الجماهيرية ، أن تغير الموقف • ولذلك أصبح لدى الجيل الناشىء قدر أكبر من مصادر الاعلام ، وأصبحوا متفتحين لنطاق أوسع من التأثيرات •

و « التعليم الموازى » ، كما يطلق عليه ، هو الآن حقيقة واقعة ، والقصد منه الحصول على المعرفة والمعلومات عن العالم من مصادر خلاف المدرسة • وبالأخص من خلال وسائل الاتصال الجماهيرية ، على ان مهمة المدرسة وغيرها من دور التعليم الرسمى لم تنقص تبعا لذلك ، كما يفترض بعض الكتاب ، ذلك لانها هى التى لم تزل تواصل نقل أسس المعرفة • ومع ذلك فان هذه المهمة لا يمكن أن تظل ثابتة لا تتغير • ان التعليم الرسمى لم يهتم حتى الآن اهتماما كافيا بوجود « التعليم الموازى » ، وهو غير متناسق مع التعليم غير الرسمى ، الأمر الذى يتيح لمعارضيه مجـــالا لتأكيد أن المدرسة لم تزل باقية بعد زوال فائدتها •

واذ تزداد سرعة التقدم العلمى والتكنولوجى ، ويغدو من الضرورى للجماهير أن ترفع مستواها الثقافى العام أو المهنى ، أو تزاول نمطا آخر من العمل ، يتضح ان التعليم الرسمى غير قادر وحده على تحقيق مطالب المجتمع المتعددة الانواع من ناحية التعليم والتدريب •

ولم يبذل لوقت طويل أى اهتمام بالتعليم غير الرسمى ، ولكن بدأ الاهتمام به يزداد فى السنين الاخيرة • ومع ذلك يميل الكثير من الكتاب الى اعتبار التعليم الرسمى والتعليم غير الرسمى متعارضين تماما • ان مواطن الضعف الخطيرة ، والطبيعة المجافية للديموقراطية التى تتسم بها بعض النظم المدرسية ــ والتى يضاف اليها فى بعض البلاد النامية صعوبات مادية ومالية فى توفير التعليم للناس كافة ــ تنسب الى أنماط التعليم الرسمى كلها ، دون تفرقة ، وبصرف النظر عن الزمان والمكان • وتوصف المنشآت المدرسية كلها ، دون استثناء ، بأنها غير متصلة بالحياة ، وأنها تقاوم كل تغيير ، وأنها متزمتة واستبدادية • أما أنماط التعليم غير الرسمية فانها

على العكس من ذلك توصف دائما بأنها ابتكارية ، ويقال انها تتيح مجالا غير محدود لملكة الخلق وروح المبادرة • ويتولد عن هذا الاتجاه فكرة مضمونها أنه ينبغي لنا ان نرفض رفضا تاما المدرسة وغيرها من المنشآت التى تقدم تعليما منتظما كل الوقت •

ان أولئك الذين قدموا هذا الرأى — على أساس من بعض المشكلات ، ومطالب التعليم الجديدة ، والتناقضات الحقيقية ، والنزوع الاجتماعى والبيولوجى ، لبعض النظم التعليمية التى بقيت أساسا على ما كانت عليه عشرات السنين ، الى المحافظة على الوضع القائم — يعتبرون ان التدريس الذى يتبع مناهج موضوعة ، ويضطلع به معلمون مؤهلون تربويا ، يؤدى دائما وفى جميع الأحوال الى تعويق شخصية التلميذ وقدراته على الخلق والمبادرة ، بصرف النظر عن المواد التى تدرس ، وكيفية تنظيم التدريس ، والوظائف والغايات الاجتماعية التى يعد هـــذا التدريس لتحقيقها . ويعتقدون أن التمكن الحقيقى من المعرفة وتنمية القدرات لا يمكن بلوغهما الا بنشاط فردى مستقل تماما ، ويتوقف ذلك على ما يبدو للفرد فى لحظة معينة أنه هام ونافع • وعلى ذلك فانهم يعتقدون ذلك على ما يبدو للفرد فى لحظة منهجية قائمة على اهتمامات الفرد والمجتمع ينبغى تشجيع التلاميذ على متابعة ميولهم العرضـــية ، على أساس ما « يثير انتباههم » مباشرة ، ويكون ذا « فائدة » عملية لهم . ولو كان ذلك من الأمور السطحية •

ومع ذلك فان الانعزال عن الحياة الواقعية والمفارقة الزمنية والسيطرة ليست بأى شكل أمورا متأصلة فى طبيعة التعليم النظامى المنهاجى نفسه وانما هى سمة لبعض النظم التعليمية المعينة تلك التى أخفقت فى مسايرة الزمن •

ان ترك الحرية للصغار أو حتى للكبار ليقرروا ما ينبغى لهم عمله فى الوقت الذى تعوزهم فيه الخبرة اللازمة لذلك قد يفضى لا الى انماء قدراتهم على الخلق والمبادرة ، وانما الى تكدس المواد الاعلامية تكدسا عشوائيا ، فى الوقت الذى يستلزم فيه التقدم العلمى والتكنولوجى أكثر من اى وقت مضى الحصول على نظام مترابط من المعرفة ، وتمكن من المفاهيم العلمية والقدرات والمهارات الاساسية • حقا انه من الضرورى أن ننمى أنماطا مختلفة من التعليم ، ونهيء الظروف التى تفضى الى التعليم الذاتى مدى الحياة ، ولكن هذا لا يعنى تقاعسنا عن تحسين المعاهد التى تقدم تعليما منهاجيا متدرجا ، وأن نجعلها أكثر انفتاحا للناس •

وينبغى فى كثير من البلاد العناية باصلاح بنيان هـــذه المعاهد ، ومضمون نشاطها ، ولابد من تصحيح ما هى فيه من عزلة عن الحياة الواقعية ، وايجاد طريقة مناسبة لتشغيل التلاميذ فى عمل مفيد من الوجهة الاجتماعية خلال فترة التعليم . الخ• ويجب أن يواصل التلاميذ التقدم وعيونهم عالقة بالحياة ، بحاضرها ومستقبلها • على أنه فى مقدور مثل هذه المعاهد المتجددة وحدها أن توفر أساسا ونواة لنشاط تعليمى ديمقراطى عصرى وهى وحدها القادرة على أن تكفل اســتخدام الطاقة التعليمية الكائنة فى كتلة المعلومات التى يتزايد حجمها ، استخداما صحيحا ، بانتقاء ما هـــو هام وجوهرى فيها ، ونبذ ما هو عرضى أو عديم الاهمية •

ان المناقشات الدولية الواسعة المدى التى تجرى بشأن امكانات تطوير التعليم ، وكيف يتسنى جعله أقوى ما يمكن فاعلية ، والأدوار التى يضطلع بها كل من التعليم الرسمى وغير الرسمى ، كبيرة الأهمية بالنسبة لجماهير الشعب ، وتتعلق هذه المناقشات بها أكثر مما تتعلق بغيرها ، ما دامت المشكلة الاساسية هى كيف نكفل لهم اتصالا غير محدود بالمعرفة العلمية والثقافية الحديثة • ومن الواضح أن أية محاولة لاقتضاب تنمية التعليم الرسمى ، ومن باب أولى محاولة الغائه ، سوف تضر بالجماهير ، ذلك لأنها هى التى سوف تحرم بذلك من التعليم المنهاجى المنظم الذى لم يزل فى البلاد التى يوجد فيها تفاوت اجتماعى شديد ، من الامتيازات التى تتمتع بها الطبقات الموسرة •

ان الذين يقدمون الآراء المتصلة اتصالا وثيقا بنظرية الغاء التعليم المدرسى أو الغاء المدرسة ، وهم أولئك الذين يتجاهلون الطبيعة النوعية للعملية التعليمية ، يؤيدون « اذابة » التعليم فى الحياة ، واهمال البناء الواضح المعالم للمؤسسات التعليمية ، والتعليم المدرسى المنظم ، وهيئة التدريس المؤهلة مهنيا • ومن العسير الموافقة على الرأى الذى يقول بأنه ينبغى تنظيم التعليم العالى خارج المؤسسات التعليمية ، وأن يباشر هذا التعليم فى نطاق المؤسسات العملية المختلفة ، من مصانع ومؤسسات عامة وخاصة ، وعن طريق استخدام وسائل الاعلام الجماهيرية ، والتسجيلات الالكترونية ، الخ • وبعبارة أخرى ، فان العناصر التى تشكل ، فى البلاد الاشتراكية على سبيل المثال ، جزءا من التدريب العملى المنتج ، ينبغى أن تصبح ، طبقا لهذا الرأى ، الشكل الوحيد الذى ينظم به التعليم •

أما الجامعة الاوربية الغربية التقليدية فانها قلما ضمنت مناهجها مثل هذا التدريب العملى (باستثناء بعض الجهات المحددة) • وهناك الآن اقتراح بأن ننحو النحو المضاد لذلك تماما ، فيحتل هذا التدريب العملى كل نطاق التعليم ، ويختفى التعميم المنهاجى النظرى الذى يقدم معرفة بالمواد الجوهرية الأساسية ، فى مركز تعليمى يملك وسائل خاصة معدة للأغراض التعليمية من معامل وتجهيزات ومكتبات • وفضلا عن ذلك فان هذا « التعليم المنتشر » يقدم معظمه معلمون يكونون « أخصائيين بعض الوقت ، يذهب اليهم الطلبة خارج الجامعة » (١) •

وهناك فكرة أخرى راجت كثيرا هذه الايام ، فكرة « البدائل » فى التعليم ، ويوصى « بقوة بهذه الفكرة فى البلاد النامية • جوهر الفكرة انه ينبغى الكف عن محاولة توفير التعليم للناس كافة • وبتطبيق هذه الفكرة على البلاد المتقدمة يقترح « البديل غير الرسمى » باعتباره مرغوبا فيه بنوع خاص فى المستويات التعليمية العالية المرحلة النهائية للتعليم الثانوى والتعليم العالى والفكرة الأساسية هى أن

---

(١) انظر على سبيل المثال : هـ•جان « الجامعة الاوربية فى المجتمع » ، مستقبل التربية ، العدد الثامن سنة ١٩٧٤ • وليس من الواضح المعنى المقصود بعبارة « خارج الجامعة » ، مادام من الواضح أنه لن يجرى شىء « داخل الجامعة » ، اذ لن يكون هناك « داخل » •

كلا من التعليم الرسمى المنظم فى المعاهد وأشكال النشاط التعليمى نصف الوقت وغير المنتظم فى معاهد صحيح ، وأنه من الملائم بالنسبة لعـــدد كبير من الناس أن يستبدل بالتعليم الرسمى كله تعليم غير رسمى • واذا نظرنا الى النتيجة المنطقية لفكرة « التعليم البديل » نجد أنها تعادل تماما فكرة نبذ المدرسة •

فاذا نحينا جانبا وجهات النظر المتطرفة هذه وجدنا ان فكرة « الاســـاليب البديلة » تميل نحو تنمية « البدائل » غير الرسمية ، على حساب التعليم الرسمى • وفضلا عن ذلك فان هذا النوع من « البدائل » يوصى به للبلاد النامية على سبيل المثال ، لا باعتباره اجراء وقتيا ، الى أن يتسنى توفير حد أدنى من التعليم الرسمى للكافة ، وتصير النظم التعليمية قادرة على الوفاء بحاجات التقـــدم الاقتصــــادى والاجتماعى والثقافى ، وانما باعتباره اختيارا نهائيا بين أنماط التعليم الرسمى وغير الرسمى • وتثير فكرة « الأساليب البديلة » اعتراضات من حيث المبدأ ، لأنها تتعامل مع النظم الرسمية وغير الرسمية لا باعتبارها مكملة بعضها بعضا ، وانما باعتبارها متنافسة ، أو حتى باعتبار أن وجود بعضها يحول دون وجود البعض الآخر •

واذا توقفنا قليلا وتساءلنا عن النتائج الاجتماعية التى تترتب على التطبيق العملى لفكرة البدائل تيسر لنا ان نرى انها سوف تستتبع تفاوتا كبيرا فى التعليم • وسوف يكون من السذاجة حقا أن نفترض ان الطبقات الثرية سوف تنصرف عن التعليم المنهاجى النظامى وتختار « البدائل غير الرسمية » • معنى هذا اذن انهذه البدائل غير الرسمية سوف تكون فى المقام الأول من نصيب أولئك الذين لا يستطيعون (بسبب الظروف المادية أو الاجتماعية أو التنشئة الثقافية) التردد على المنشآت التعليمية العادية ، بما فيها معاهد التعليم العالى •

على ذلك فان التطبيق العملى لفكرة « البدائل » قد يؤدى الى تفرقة اجتماعية ملحوظة فى مجال التعليم ، وفى الواقع الى نمو نظامين متوازيين وغير متساويين ، بحيث يقتصر امتياز التعليم المنهاجى النظامى على الطبقات الموسرة ، ويعطى عامة الشعب تعليما غير رسمى « من الدرجة الثانية » لا يرجى أن يوفر من المستوى والجودة فى التدريب مايوفره نظام التعليم المدرسى المنهاجى الكامل الوقت • وقد نادى بعض الكتاب محذرين من خطورة مثل هذه النتائج • مثال ذلك ان ل• سيرتش • و د • فريث، وهما خبيران فى منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية الاقتصادية أشارا بأن : فرص التعليم الجماهيرى الجديدة هذه « لا يجوز » أن يتاح لها أن تتطور الى قطاع منعزل من التعليم العالى ذى المرتبة الثانية » الذى يعتبره كل من الطلبة والمجتمع بعامة بديلا رخيصا من التعليم الجامعى التقليدى الكامل الوقت •

ويجب أن نؤكد ان « البديل غير الرسمى » لا يستطيع أن يحل محل التعليم الرسمى المنهاجى « لغاية مستوى متقدم معين » ، ومن ثم يمكن اعتباره اجراء مؤقتا حتى يجىء الوقت الذى يتاح فيه للكافة التعليم النظامى ، ولا يجوز فى أية ظروف أن يبطىء نمو التعليم الرسمى ، أو يغدو بديلا دائما منه • وانه لخطأ جسيم ــ قد

يؤدي الى اضعاف الفرص التى تيسر للجماهير الحصول بطريقة منهاجية على المعرفة العامة والعلمية - أن تنحرف عن جادة الصواب بالآراء التى تؤكد مرونة مثل هذه البدائل ، أو تنخدع بفكرة انها تتكلف نفقات أقل من نفقات التعـــليم الرسمى ، معتقدين ان البديلين متساويان فى القيمة ٠

ولا يقلل ذلك بأية حال من قيمة التعليم غير الرسمى ٠ ولسنا نرغب أيضا أن نقول بأن النظام المدرسى المحافظ المقصور على الصفوة ، الموجود فى الكثير من البلاد ، هو من الناحيتين الاجتماعية والبيداجوجية النظام التعليمى الوحيد الجـــدير بالاعتبار ٠ فالتعليم غير الرسمى الذى ينمو جنبا الى جنب مع تجديد التعليم الرسمى وتعميمه على عامة الشعب (ديمقراطيته) له وظائف هامة كثيرة ، وهو ضرورى لاولئك الذين لم تتح لهم فرصة الحصول على التعليم (من أجل محو الأمية بين الصغار والكبار ، على سبيل المثال) ، وأولئك الذين يحتاجون الى اتمام تدريبهم أو تعزيزه ، ولكن تمنعهم الظروف من التوقف عن العمل والتفرغ للدراسة ٠ ان تطوير التعليم غير الرسمى أمر شديد الأهمية بالنسبة لأولئك الذين يريدون الحصول على مؤهلات أعلى أو جديدة ، ويمكن أن يوفى بالحاجة الى رفع المستوى الثقافى العام ٠ ولتحقيق هذه المهمة يمكن بل يجب أن تسهم المنشآت التعليمية القائمة ، وبالاخص الجامعات وسواها من المعاهد العالية ٠ وأخيرا فان للتعليم غير الرسمى دورا هاما يؤديه فى تنمية قدرات الأفراد ، وتنظيم الأنشطة الثقافية فى أوقات الفراغ ، بالنسبة لأولئك الذين يدرسون حسب النظام التعليمى العادى ٠ ان من واجب التعليم غير الرسمى ، بعبارة أخرى ، أن يسهم بقدر كبير فى تحقيق فكرة التعليـم مدى الحياة ، ونمو شخصية الانسان نموا شاملا ٠

ان المقابلة بين التعليم الرسمى والتعليم غير الرسمى ، مع انكار الدور القيادى الذ يتولاه النوع الاول (الرسمى) ، أمر غير سليم من حيث المبدأ ، ويترتب عليه فى العمل نتائج اجتماعية غير مرغوبة ٠ وفضلا عن ذلك فان هذا الاتجاه قد رفضه المؤتمر الدولى الثالث لتعليم الراشدين ، الذى أبدى ايمانه بالحاجة الى ربط علاقة وثيقة بين التعليم الرسمى والتعليم غير الرسمى ، وتنسيق الجهود لتنميتهما (١) ٠ والشيء الذى له مغزى كبير هو أنه رغم ما أبدته « اللجنة الدولية لتنمية التعليم » من التعاطف بعض الشيء مع فكرة البدائل فانها أكدت فى تقريرها الدور الحاسم للتعليم المنهاجى المنظم ؛ وتنص مقدمة التقرير بنوع خاص على أن « المدارس ، أى المنشآت المعدة لتقديم تعليم منهاجى للأجيال الناشئة ، هى اليوم ، وسوف تظل فى المستقبل ، العامل الحاسم فى تدريب الرجال على الاسهام فى تطوير المجتمع ، وأداء دور فعال فى الحياة ٠ واو التخلى عن فكرة المدرسة باعتبارها عنصرا جوهريا ، أن لم يكن العنصر الوحيد فى التعليم . ليعادل الاستسلام فى ميدان الكفاح من أجـل

---

(١) انظر « المؤتمر الـدولى الثـالث لتعليـم الراشـــدين » ، طوكيو ١٩٧٢ ، التقرير الختامى صفحة ٥٢ ، اليونسكو ١٩٧٢ ٠

تقاليم مئات الملايين من الكائنات البشرية الى نوع التعليم الذى يتضمن الاستيعاب المنهاجى للمعرفة » ·

ان نمو التعليم غير الرسمي شرط ضرورى للاستزادة من حصول جماهير الشعب على المعرفة والثقافة · وعلى ذلك فان المعيار الاساسى للمدى الذى يكون التعليم عنده فى متناول الجميع هو الفرص المتاحة للدراسة فى نطاق نظـــام المعاهد ، على كل المستويات ، حتى أعلاها ·

وثمة رأى يؤكد انه يمكن تحقيق ديموقراطية التعليم بمجرد توسيع مجال التعليم غير الرسمى وتنويعه ، دون الالتفات الى التعليم الرسمى · غير اننا يجب أن لا نخدع أنفسنا ، فما دام التعليم الرسمى فى مجموعه لم يكتسب الطابع الديموقراطى الصحيح فان ديموقراطية التعليم سوف تظل وهما مضللا ·

الديموقراطية الرسمية والديموقراطية الحقيقية

يناقش الكثير من البلاد على نطاق واسع موضوع المساواة في الافادة من التعليم ، وتوفير فرص التعليم المتكافئة للناس اجمعين · وكان هذا النوع لأمد طويل ذا أهمية لدى المنظمات الدولية الكبرى ، وبخاصة اليونسكو التى اتخذت هيئاتها القيــادية مجموعة من القرارات الهامة التى تستهدف ازالة التفرقة فى التعليم ، وكفالة فرص التعليم للجميع دون استثناء · وكان اقرار المؤتمر العام لليونسكو المنعقد عام ١٩٦٠ للاتفاقية والتوصية ضد « التفرقة فى التعليم » أمرا ذا أهمية كبيرة فى هذا الخصوص ·

وفى مستهل عام ١٩٧٧ اشتركت ٦٤ دولة فى الاتفاقية التى عرفت ماهية التمييز أو التفرقة ، وطلبت من الدول المتعاقدة أن تمحوها وتمنعها ، وأن « تصوغ وتنمى وتطبق سياسة قومية ·· تعمل على دعم المساواة فى الفرص ، والمعاملة فى مجــال التعليم » ·

ومشكلة المساواة فى تلقى التعليم من المظاهر الرئيسية لموضوع ديموقراطية التعليم · ومع ذلك فان الديموقراطية ليست مسألة مساواة فى تلقى التعليم فحسب ذلك ان مفهوم ديموقراطية التعليم مفهوم شاسع مترامى الابعاد · ولا يمكن المماثلة بين « الدمقرطة » وبين سن تشريع يقضى بجعل التعليم متاحا للناس كلهم ، وليست مجرد بسط نظام التعليم · ان المساواة في دخول ساحة التعليم ليس بأى شكل كان نظيرا لتكافؤ الفرص الحقيقية للحصول على التعليم ، أو للفرص المتكافئة فى مجال التعليم ، فالاولى ضرورية ، ولكنها غير كافية لضمان تحقق الثانية · فيجب أو يكون التعليم حرا على كل المستويات والاشكال · و « الدمقرطة » تتطلب أن يتاح لكل انسان وبنوع خاص للعاملين وأبنائهم ، الفرصة لا لدخول منشأة تعليمية معينة فقط · أو الاشتراك فى شكل معين من أشكال التدريب أو اعادة التدريب فقط ، وانما أيضا

لاتمام تعليمهم ، والحصول على احتمالات واقعية لمزيد من التعليم • معنى هذا أنه يجب أن يكون هناك نظام من اجراءات اجتماعية وبيداجوجية لصالح أبناء العاملين ، بقصد توفير المادة الاساسية ، والظروف الثقافية اللازمة للدراسة الناجحة (المنح ، والكتب الدراسية ، والملبس الوفير ، والطعام ، والادوات الدراسية ، والمدارس الداخلية ، والنقل ، والعمل الثقافي والتعليمي الاضافي ، الخ ••) •

ويجب زيادة المساعدة المادية في كل مرحلة تالية ، لانه كلما تقدمت المرحلة ، وكبرت سن التلميذ أو الطالب ، ازدادت النفقات التي تستلزمها الدراسة ، واشتد التأثير على أسر العمال بسبب فقد العون المالي الاضافي الذي يسهم الشبان في تقديمه لميزانية الاسرة ، لو كانوا يعملون بدلا من أن يتفرغوا للدراسة •

ويزداد مفهوم ديموقراطية التعليم عمقا واتساعا مع ازدياد متطلبات التعليم • وفيما مضى كان قدر معين من المعرفة (العامة والمهنية) التي يحصل عليها الشخص في صباه تكفيه تقريبا طول حياته • أما اليوم فليس ثمة من يتوقع أن يكفيه طول حياته ما حصل عليه من تعليم في صباه ، انما يمكن اعتبار هذا القدر من التعليم قاعدة يتعين الاضافة اليها دواما لمواكبة الزمن ، ومسايرة تطور المادة الدراسية الخاصه ، ومن ثم كانت ضرورة توفير الظروف التي تتيح للكبار وكل الذين يسهمون في الحياة العملية أن يرفعوا دواما مستوى معارفهم وثقافتهم • وفيما يختص بعامة الشعب لم يكن هذا المطلب في الزمان الماضي ضرورة اجتماعية اقتصادية ، ولو أن فكرة التعليم مدى الحياة قد نودى بها منذ زمن بعيد • أما اليوم فان « دمقرطة » التعليم لا يمكن تصورها دون تزويد الجماهير بالفرص الكفيلة بتحسين تعليمهم العام ، وتدريبهم المهني ، وتعلم مهن أو حرف جديدة ، اذا دعا الامر •

ويستتبع توفير الظروف الكفيلة بمساعدة العمال الراشدين على اتمام تعليمهم العام وتحسين مؤهلاتهم ، أو الحصول على مؤهلات جديدة ، اتخاذ اجراءات مالية واجتماعية وبيداجوجية (أيام عطلة اضافية بأجر ، صرف نفقات السفر ، كتب مدرسية ، رياض أطفال ، دور حضانة ، مراكز استشارات تعليمية خاصة ، برامج تعليمية في الراديو والتليفزيون ، الخ) •

وتتطلب ديموقراطية التعليم مستوى عاليا من التدريس لجميع الافراد ، وتنمية قدرات كل انسان بكل وسيلة ممكنة ، وتقتضي ضمنا رفض نمط البرامج النظرية المجردة والارستقراطية ، بمثالياتها ومعاييرها الأخلاقية ، ومن ثم فانها تتطلب نمطا من التعليم يجب أن يكون مضمونه متصلا بالحياة اتصالا مباشرا ، وعلى مستوى نظرى مرتفع ، ويستتبع بالتالى « دمقرطة » على مستوى القيم الاخلاقية •

وثمة عنصر جوهرى في ديموقراطية التعليم ، يتمثل في تطبيق مبدأ الوحدة مع التنوع في نظام التعليم ، والاستمرار بين مختلف مستوياته وأشكاله • ان وجود أشكال من التعليم ليست متساوية القيمة أو مؤسسات تعليمية وأنماط من التدريب

لا تفتح الطريق الى مزيد من التعليم ، وانما هى بمثابة دروب صماء ، تؤدى عادة الى تفرقة اجتماعية ، وابقاء على عدم المساواة فى نظام التعليم ٠

وتؤثر ديموقراطية التعليم أيضا على العلاقة بين المعـــلم والمتعلم ، وتفترض اشتراك الثانى فى نشاط المؤسسة التعليمية واسهام الجماهير والمنظمات فى وضع القرارات الخاصة بالسياسة التعليمية ، واعداد النظام التعليمى ٠ وأخيرا لا يمكن أن تكون « الدمقرطة (فعالة الا اذا اتخذت الاجراءات التى تكفل حسن استخدام التعليم الذى يتلقاه الشخص ، وأن يتيسر له الحصول على عمل من نوع التدريب الذى تلقاه ومستواه ٠

وديموقراطية التعليم الحقيقية غير ممكنة الا كجـــزء من سلسلة من التغيرات الاجتماعية والاقتصـــادية المعدة لاحداث تحسين جذرى فى ظروف فئات الشعب العاملة ٠ وقد أشارت احدى وثائق اليونسكو بحق الى أن « دمقرطة التعليم تستهدف ــ كما تفترض فى الوقت نفسه كشرط لها ــ دمقرطة المجتمع نفسه » (١) ٠

وينبغى بذل اهتمام خاص بنقطة تتصل بمشكلة ديموقراطية التعليم ٠ يدور بشأنها نقاش عريض ، ولها مغزى اجتماعى كبير ٠

فديمقراطية التعليم تعنى أنه ينبغى أن يؤخذ فى الاعتبار الخصائص الفردية للطلبة ، وميولهم ، واهتماماتهم ٠ وقليل هم الذين قد يجادلون فى هـــذا المبدأ البيداجوجى التقليدى ، ولكنه يطبق دائما فى الممارسة العملية ٠ غير ان هـــذا « التفريد » يبالغ أحيانا فى تطبيقه ٠ وهناك اقتراح بترك اختيار الموضوعات التى تدرس وطرق تحصيل المعرفة ووسائله لفطنة التلاميذ ، صغارا وكبارا ، وفى هذا على ما يبدو بوضوح مغالاة فى تقدير استعداد الأفراد (وبخاصة الصغار) لتحديد نوع المعرفة والمهارات المطلوبة فى المجتمع الحديث ٠ فما هى العلاقة بين « الدمقرطة » وبين « تعليم » لا يهيء الشخص للحياة ، بل يتركه لا حول له ولا قوة ، وبالتالى خاضعا لعامل الصدفة وأهواء القدر ؟

هناك حد أدنى لمقدار المعرفة والمهارة والحذق التى يتعين لكل فرد أن يمتلكها حتى يستطيع أن يسهم اسهاما كاملا فى حياة الجماعة ٠ ويختلف هذا الحد الادنى الاساسى من الوجهة الاجتماعية باختلاف الازمان والمجتمعات ــ وليس فى مقدور الفرد أن يعينه بنفسه ، وانما يمكن تعيينه بجهد جماعى فقط ، مع أخذ التجربة التاريخية فى الاعتبار ، وكذلك أساسا من معرفة واسعة وصحيحة بالعلم والثقافة ٠ وهذى مشكلة معقدة لم يعثر لها على حل مثالى حتى الآن ٠ ولقد حل كل عصر وكل مجتمع هذه المشكلة بدرجات متنوعة من التوفيق ، ولكن الحل كان يتم لصالح الطبقـات والمجموعات التى كانت قادرة بالفعل ، بفضل وضعها الاجتماعى ، على الاسهام الكامل

---

(١) تطوير سياسات التعليم والعلم فى أمريكا اللاتينية ومنطقة البحر الكاريبى ، الفقره ٢٦٦ . باريس ١٩٧١ ٠

فى كل نواحى الحياة الاجتماعية • وعندما يبتعد مضمون التعليم كثيرا عن هذا الحد الادنى ، مثلما يحدث الآن فى الكثير من البلاد ، ينفصم التعليم عن الحياة ، ولا يؤدى دوره بالكامل فى المجتمع •

وقد أصبحت مهمة تعيين هذا الحد الادنى فى الوقت الحاضر أكثر تعقدا منها فى الزمان الماضى ، بسبب التقدم المتزايد السرعة فى العلم والتكنولوجيا ، والتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية الهامة ، والحاجة الى وضع حد أدنى مشترك ، لا للاقلية المتميزة وانما للجميع • كل هذا يزيد فى أهمية هذا الحد الادنى • ان التقصير فى معالجة هذه المشكلة ، والسماح لكل انسان بأن يتولى حلها بنفسه ، لا يعنى « دمقرطة » التعليم أو « تفريده » ، وانما يعنى تسليم المجتمع والعلماء ورجال التربية بفشلهم فى مضمار التعليم ، المضمار الجوهرى الحيوى الذى لا يستطيع المجتمع أن يحيا وينمو بدونه •

وليست هذه الاعتراضات المنصبة على التفسير المفرط الاتساع لمسألة التفريد معادلة للدعوة لاقامة نظام متماثل للجميع • والمشكلة هى كيف يمكن تعيين الحد الأدنى القاعدى لمضمون التعليم ، الضرورى لكل انسان ، مع الاستيثاق من أن هذا الحد الأدنى لا يتضخم بدرجة يستوعب معها كل وقت الطالب وجهده (كما يحدث كثيرا فى الوقت الحاضر) ، وانما يترك له مجالا رحبا ليختار فيه موضوعات اضافية للدراسة •

ان تعريف مضمون التعليم مهمة علمية وبيداجوجية كبيرة الأهمية ،ولكنه أيضا مشكلة اجتماعية وايديولوجية متماثلة القدر من الأهمية • ومن الغباء أن نغلق عيوننا دون هذه الحقيقة • وهو موضوع تقوم فيه مصادمات بين مختلف المصالح ، ووجهات النظر ، ومختلف المفاهيم ، بشأن دور التعليم فى تنمية الشخصية والمجتمع ، وفى التحليل الأخير بين المثاليات الانسانية والاجتماعية المتنوعة • ومعنى ديموقراطية التعليم انه يجب تنمية المعالجة الآمرة لمشكلة المضمون التعليمى ، وتفترض سلفا اشتراك الطلبة أنفسهم ، وكذا عامة الشعب ، ومنظماته ، اشتراكا فعليا فى بحث هذه المشكلة •

ويعتقد بعض الناس أن « التفريد » يعنى أنه يجب أن يتلاءم مضمون التعليم وطرقه ، وكذا معدل تقدمه مع مستوى تقدم كل فرد على حدة (كبيرا كان أو صغيرا) • ولا تبدو لنا وجهة النظر هذه بجملتها مقبولة ، ولو أنه كثيرا ما يحتج فى صالحها بأن توفير فرص متكافئة للتعليم يستتبع توفير ظروف للتعليم متناسبة مع امكانيات الأفراد فى كل حالة على حدة •

وليس من شك فى أنه من المرغوب فيه تفريد طرق التدريس ومعدل تقدمه بقدر الامكان ، على أنه يجب القيام بذلك ، لا لتقدير مستوى تقدم الطالب فقط وانما

أيضا ، وربما بدرجة أكبر للتعجيل بتقدم الطلبة المتخلفين (١) • ولا يجوز أن يعنى « التكيف » التسليم بتخلف الفرد ، أو دوام هذا التخلف ، كما لا يجوز أن يفضى الى انتقار مضمون التعليم ، والهبوط بالمستوى الثقافى العام والنظرى للفرد • ولكن هذا هو بالضبط ما يؤدى اليه « التكيف مع قدرات الفرد » الذى يلقى تأييدا فى بعض الجهات •

ويمكن فهم تفريد مضمون التعليم بمعناه الديموقراطى على أنه تفريد ما يمكن تقديمه فوق الحد الادنى الاساسى الضرورى للناس كافة من الوجهة الاجتماعية ، والذى سبق لنا مناقشته آنفا • هذا الحد الأدنى يجب توفيره للجميع . وكل انحراف عن هذا المبدأ بأى باعث كان ، لا يعد « دمقرطة » وانما هو تفرقة ، ويترتب عليه باسم المساواة عدم المساواة • وثمة بعض النظم التعليمية التقليدية ، مع بعض الاتجاهات المختلفة المستويات ، قد طبقت بصورة عرضية هذا المفهوم الخاص بالتفريد والتكيف ، وتلقى هذه النظم نقدا شديدا من جانب عامة الشعب والمعلمين والدوائر الأكاديمية • والواقع أن مبدأ الديمقراطية الخاص بالمدرسة « الموحدة » قد وضع كنقيض لهذه النظم • وقد قدم هذا المبدأ لأول مرة فى الاتحاد السوفيتى ، ويلقى الآن أعدادا متزايدة من المؤيدين له ، ويحرز تقدما فى عدد كبير من البلاد • ففى بعض البلاد اتخذت فى السنين الأخيرة قرارات تمد فترة التعليم العام الموحد بالنسبة للجميع •

وعلى ذلك فان للتفريد حدودا ، باعتباره وسيلة « للدمقرطة » ، فاذا تجاوز هذه الحدود فقد تأتى النتائج بعكس المطلوب •

والمسألة ، كما ذكرنا من قبل ، ليست تعليمية خالصة ، ولكن لها مضامين اجتماعية هامة ، وموضوعها هو هل من الواجب وضع نظام واحد فى أساسه للجميع ، وظيفية تزويد كل فرد بنوع من التدريب يتيح لكل الطلبة فرصا متكافئة .أما لمزيد من التعليم أو للدخول فى الحياة العملية أو وضع (أو الابقاء على) أنماط مختلفة من التعليم ، بمستويات مختلفة ، بحيث يصير التعليم منقسما الى درجـــات ، أولى ، وثانية ، وثالثة ، الخ ، ومن ثم يقيم تدرجا صارما من البداية ، يعنى أن لا يملك الناس فى المستقبل هذه الفرص •

وفضلا عن ذلك أوضحت تجربة سنوات عديدة أن توزيع التلاميذ على أنواع واتجاهات مختلفة من التعليم يتحدد عادة ، بكيفية مباشرة أو غير مباشرة ، على أسس اجتماعية • فمعظم العمال وأبنائهم يجدون أنفسهم ، لأسباب مختلفة لا صلة لها بقدرة الفرد ، فى تيارات تعليمية تفتح المجال الى أقل عدد من الفرص • ويجب أن نؤكد هنا أن التفسير الواسع بدرجة مفرطة لفكرة التفريد يمكن استخدامه لتبرير الآراء والنظم التعليمية الملائمة للصفوة من الناس •

---

(١) تفريد وسائل التعليم ومعدلات تقدمه أمر مرغوب فيه أيضا بغرض الاستيثاق من أن القادرين على الحصـــول على تقدم أسرع من المتوسـط لا يفتر اهتمامهم بالتعلم ، ولا يتأخر نمو قدراتهم •

ان ما قلناه آنفا يتعلق أول كل شيء بالتعليم العام · وتتجلى مشكلة التفريد أيضا فى التعليم المهنى والتعليم العالى – اللذين يتنوعان فى كل الاحوال – ولكنها تختلف فيهما · ومع ذلك فحتى فى هذا المجال يجب أن يكون لكل قسم من أقسام التعليم المهنى أو العالى حد أدنى مشترك من المضمون بدونه يستحيل حذق أية مهنة او حرفة أو فرع من المعرفة ·

عندما نتصدى للتعليم التكميلى المخصص لاشباع المطالب الثقافية ، والاهتمامات والقدرات الفردية لدى الصغار والكبار ، أو المناهج الدراية المنعشة لذاكرة من بلغوا بالفعل مستوى مناسبا من الكفاءة فى مجالاتهم · عند هذا فقط يكون التفريد الكامل لمضمون التعليم وأشكاله ممكنا ومرغوبا فيه ، ويستطيع الطالب بالفعل أن يقرر لنفسه ما ينبغى أن يدرسه ·

ولسنا نقصد من هذا المقال أن نستعرض كل مظاهر مشـــكلة « دمقرطة » التعليم · وقد ناقشنا أساسا بعض المسائل العامة المشتركة بين عدد كبير من البلاد · ولم نعالج ، بنوع خاص ، بعض المشاكل النوعية المتعلقة بقطاعات معينة من السكان ، وهى مشاكل قد تتطلب دراسة منفصلة ·

ان الأهمية المتزايدة للتعليم فى ميدان التنمية الاجتماعية ظاهرة تاريخية ،وهى نتيجة لعدد كبير من العوامل ، مثل التطبيق المتزايد باطراد للمعرفة العلمية على الانتاج الاجتماعى وغيره من مجالات النشاط الانسانى ، وبالتالى الجزء الاكبر الذى يؤديه النشاط الفكرى فى عمل المجتمع الشامل ، واستمرار دخول مجمـــوعات اجتماعية جديدة وكبيرة فى الســـاحة السياسية ، فى صورة قوة مستقلة ، ونمو عزم جماهير الشعب ، بصورة لا تقاوم ، للحصول على حقها فى التعليم والثقافة · ونمت هذه العمليات فى مجموعها ببطء شـــديد على مر العصور ، باستثناء بعض الفترات المعينة ·

ويتميز العصر الحاضر بتعجيل ملحوظ فى تقدم هذه العمليات التى تجر فى أعقابها توسعا سريعا فى نظم التعليم · وحدث أول « انفجار تعليمى » فى الاتحاد السوفيتى ، حيث كان الارتفاع فى المستوى الثقافى والتعليمى لملايين الناس جزءا مكملا للتحولات الجذرية ، الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى حولت بلدا متخلفا الى دولة صناعية كبرى تملك امكانيات علمية وتكنولوجية هائلة ·

وحدث فى الاغلبية العظمى من البلاد ارتفاع فى معدل التوسع فى التعليم خلال السنوات التى عقبت الحرب العالمية الثانية · وبرزت هذه الظاهرة بنوع خاص منذ عشرين سنة مضت فى بلاد العالم الثالث ، حيث كان من شأن حصول هذه البلاد على الاستقلال ، وكفاحها من أجل دعم السيادة القومية ، ورفع المســـتويات الاقتصادية والثقافية ، أن أعطى دفعة قوية لنمو التعليم ·

ومع ذلك أثبتت التجربة أن توسع النظام التعليمى اذا لم يرتبط ارتباطا عضويا

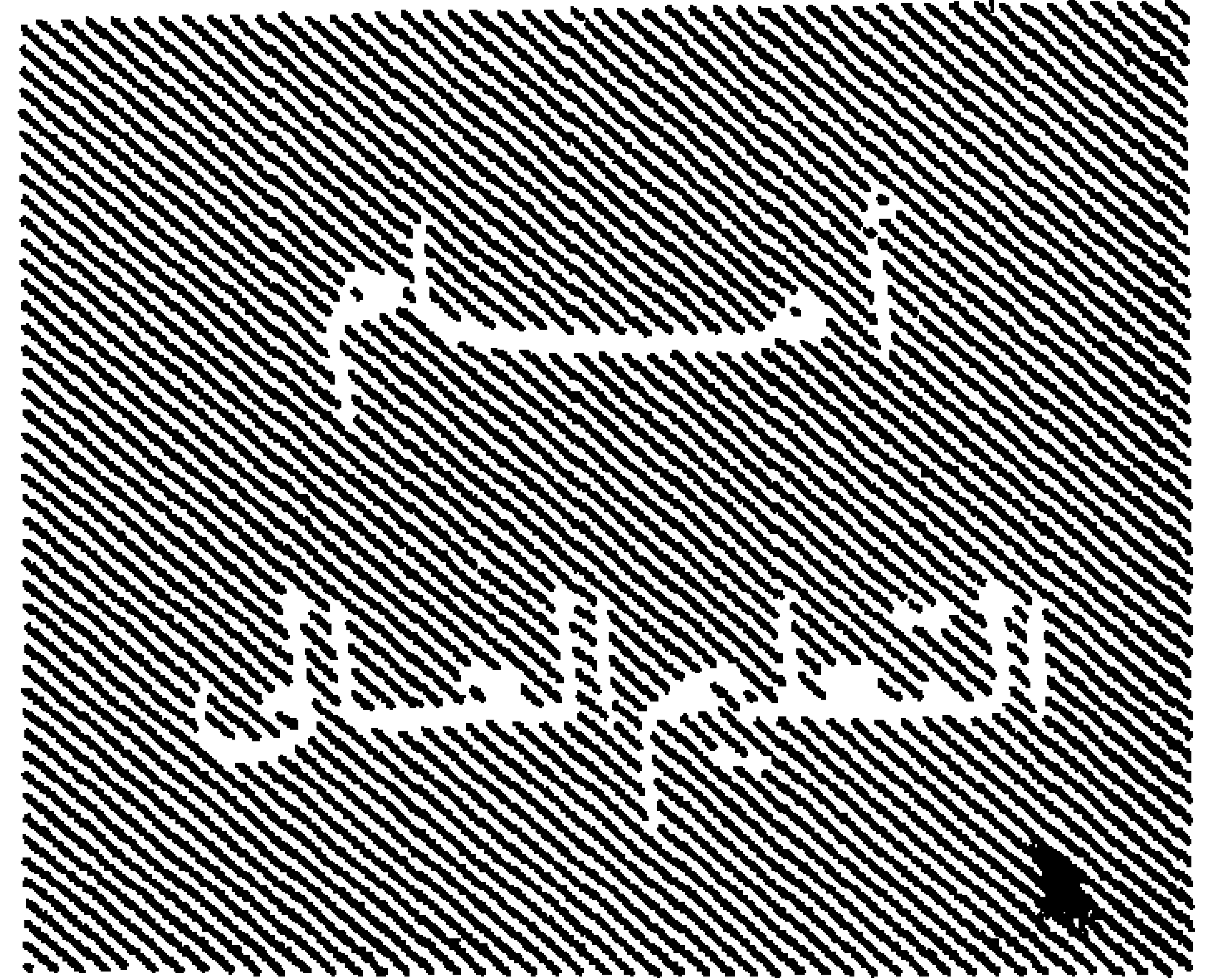
بالتحولات الاجتماعية والاقتصادية القوية التى تتغيا تعزيز اهتمامات عامة الشعب لا يؤدى بصورة ذاتية الى توفير فرص متكافئة للتعليم فى كل الظروف الاجتماعية والاقتصادية ، بل بصورة أقل الى ديموقراطية التعليم .

ومع ذلك فان مشكلة التحول الديموقراطى فى الكثير جدا من البلاد هى المشكلة الرئيسية المسيطرة فى العصر الحاضر ، وترتبط بها ، بصورة أو بأخرى ، كل المسائل الكبرى التى تثور فى حقل التعليم :

المترجم : أحمد رضا

آراء ووجهات نظر

حدود النمو والتحدي



الكاتبان : دنيس مدوز و لويس برلمان

دنيس مدوز (الولايات المتحدة الأمريكية) أستاذ الهندسة الميكانيكية بكلية دارتموث . واخصائي في علم الآلة الحاسبة وعلم الاحصاء التطبيقي ، وعضو في نادي روما ، واشترك في وضع تقرير « حدود النمو » .

لويس برلمان (الولايات المتحدة الأمريكية) اخصائي في علم الفيزياء وفي التربية . أشرف على دراسة تتناول سياسة النمو التالية للمرحلة التعليمية الثانوية ، وقد مارس نشاطا في مضمار تطوير المناهج ، وفلسفة التربية وتغيير المؤسسات . وقد ألف « العمل الكوني ، وما وراء حدود النمو » .

ما أن نبلغ عام ٢٠٠٠ حتى يتوسط طلبة اليوم حياتهم المهنية ، وبعد مضي ثلاثين عاما من الآن ترى كيف يقدرون ما قدمنا لهم اليوم من تعليم ؟ وأية مشكلات شخصية أو تنظيمية أو قومية سيتناولونها بالفهم والمساهمة في تقديم الحلول ؟ أية صنوف ، من المعرفة ، ومدركات عن العدالة والذات والغايات الاجتماعية ستمدهم بأساس ينبني عليه تطور منتظم لاطار الجماعة ؟ .

تقوم محاولاتنا التربوية على فكرتين هامتين :

(أ) فكرة تتناول المحتوى الهام للتربية ، وتستمد هذه الفكرة من تصور للموارد والضوابط والقيم والغايات الفردية التي يحتمل أن تميز هذا المجتمع في عشرات الأعوام القادمة .

(ب) وفكرة تتناول الأسس الأخلاقية التي تنبني عليها أنشطة التربية الرسمية ، أي الحقوق والواجبات الكامنة في كل علاقة بين المتعلم والمعلم .

ومنذ عدة أعوام بذلت جماعة من العلماء والطلاب محاولة منتظمة لتفهم أسباب النمو

●● هذا المقال عبارة عن حديث قدم في مؤتمر عن : « التعليم العالي ونوع الحياة » . وقد أدخل عليه تعديل طفيف .

ونتائجه المستقبلة بين سكان العالم وانتاجه المادى ، وهما عاملان سـوف يهيمنان على المجتمع العالمى الذى سيعيش فيه طلابنا • وقد تضمن ما انتهوا اليه •

موجز « حدود النمو » (١)

١ - اذا اطرد النمو السكاني والصناعى وتلوث البيئة والانتاج الغذائى واستنزاف الموارد فسوف نصل الى أقصى غايات النمو على هذا الكوكب خلال مئة عام مقبلة • والنتيجة المتوقعة تدهور فجائى لا يمكن التحكم فيه فى مجال السكان والنشـاط الصناعى •

٢ - من الممكن تعديل هذا الاتجاه للنمو ، وارساء قواعد استقرار بيئى واقتصادى يستمر على المدى البعيد فى المستقبل ، ومن الممكن وضع تخطيط للتوازن الكونى بحيث تلبى المطالب الاساسية لكل فرد على الارض ، وتتوفر لكل فرد فرصة تحقيق امكانياته الفردية •

٣ - اذا سعى أهل الارض لتحقيق الهدف الثانى دون الأول ، وبدأوا يعملون لذلك ، توفرت أسباب النجاح •

ان التدهور العالمى المعروض فى كتاب « حدود النمو » ليس محتوما ، وانما يبدو نتيجه محتملة للواقع الجارى اليوم • أما اذا فهم المربون أسس هـذه الدراسة ، واستجابوا استجابة بناءة لما يرد فيها من تحديات ، فمن الميسور تغيير هذا الواقع •

تغيير فى محتوى التعليم :

يدور التعليم العالى اليوم حول مناهج مسبقة راسخة ، بدلا من المشاكل العالمية الحقيقية • وانما نقدم لطلابنا مجموعة من الحقائق والنظريات القائمة على مسلمات تبسط العالم الواقعى ، أو نطورها بتطبيق مناهج التحليل • ومن دواعى الاسف أن نجد أن العالم لا ينقسم الى هذه المجموعات بمثل هذا النظام الدقيق • واننا لنسخر من الجغرافى الذى تخصص فى المناطق التى تقع بين خطين طبوغرافيين على الخريطة ، بين ٨٠٠ قدم و ٩٠٠ قدم فوق سطح الماء مثلا • فالخطوط الطبوغرافية مصـنوعة ومشتقة من وحدات قياس تصورناها ، ولا وجود لها فى عالم الواقع • لذا لا يستطيع طلاب العالم الجغرافى أن يبحروا فى أنحاء العالم على أساس ما تعلموه فى دراساتهم •

ولسوء الحظ نجد الخط الفاصل بين المناهج التقليدية ، من اقتصادية وسياسية مثلا ، خطا مصطنعا لا يمت بصلة لما يوجد فى الواقع ، شأنه فى ذلك شأن الطبوغرافى وخريطته • وما يدرس فى منهج مالا يكفى لوضع حل لأية مشكلة اجتماعية • لذا يجدر بنا أن ندعم المناهج التقليدية ببرامج تنظم المشاكل الحقيقية فى العالم • ويجب أن

(١) دى • اتشى • مدوز (وآخر) «حدود النمو» ، وشنطن ، بوتوماك وشركاؤهم ، كتب عالمية ، ١٩٧٢ ، ص ٢٣ : ٢٤ •

يعد محتوى هذه البرامج الجديدة بعيدا عن مراحل التطور التاريخي لعلم من العلوم ، وانما يستمد من مراحل مشاكل الواقع العالمى التى تتطلب حلها • فتحدد المشكلة ، وتجمع موادها ، وتحلل ، وتوضح الحلول وبدائلها ، ويختار الاصلح من بينها ، ويختبر ثم يقوم • وعلى وجه التحديد يجدر بنا أن نوجه اهتمام التعليم الى ما يلى :

نجعل الطلاب يؤمنون بأن المستقبل يمكن صنعه . ولا يختبر بالسلبية وحدها •

تزود الطالب باحساس تلقائى بالأسباب والنتائج ، والتكاليف والمزايا العائدة من النمو المادى والتغيير الاجتماعى •

توفير الادوات الرسمية والمنهجية للوصول الى أحكام مفيدة عن النتائج فى المستقبل للاجراءات الحاضرة •

بيان ما يطرأ على النظم المتداخلة من تغيير بمضى الزمن • ذلك لأن العــلوم الاجتماعية تتناول النظم الساكنة في حال من الاستقرار ، في حين نجد أهم مشاكل العالم متصلة بنظم مادية واجتماعية دائمة التنافر وعدم الاستقرار •

توضيح فكرة عدم التأكد ، وتعليم أقصى استفادة من معلومات جزئية •

توفير المهارة فى وضع خطة التجارب لجمع المزيد من المعلومات وتعليم أساليب تحليل الشواهد لتحديد الاسباب وعلاقاتها •

توضيح عامل الزمن جليا ، فما يحدث اليوم له أثره البعيد ، ويجب أن يدرب الطلاب على تفهم النتائج البعيدة ، فيقدم لهم الاساس الاخلاقى اللازم عند تحليل أجزاء ما يفيد فى المدى القصير ، فى حين تتحمل أعباءه الأجيال التالية •

الاعتراف الصريح بأن الانسان سوف يعيش فى عالم محدود يفرض قيــودا دائمة على ما يختاره من اتجاه ، ويجب استبدال الفردوس في المستقبل بالعالم المحدود الزاخر بالمساومات الصعبة ، وعلى الطالب أن يدرب على اختيار ما يجب من حلول وسطى •

وصف نشاط المؤسسات التى تتناول المشاكل الواقعية العالمية ، وبدون الفهم الواقعى للدوافع ومحاور التوازن فى عالم البيروقراطية الصناعية والسياسية فسوف ينتاب الطالب الأسى لعجزه عن احداث التغيير المرغوب فى تنظيمات تتحكم فى الحياة اليــوم •

تعليم فكرة الغايات التى تتكيف ببطء مع الزمن استجابة لنظام جديد •

وبالاختصار ينبغى ان نقلل من شأن تعليم الحقائق والنظريات التى سوف يثبت بطلانها أو عدم جدواها بعد أعوام قليلة • وبدلا من ذلك ينبغى أن نغير محتوى التعليم العالى بحيث يقدم لطلابنا تلك المهارات اللازمة لتكوين مدركاتهم ، ثم اختبار مدى صحتها وصلاحيتها فى مجال دائم التطور والتغيير •

وان ما اقترح من تغيير سالف لأمر ضرورى ، ولكن ذلك لا يكفى ، ولكى نواجه التحديات التى تنشأ نتيجة لحدود النمو يجب علينا أن نستبدل مفهومنا عن القيم التى دام على أساسها التعليم الرسمى ٠

تغيير مفهوم التعليم

ان الفكرة السائدة عن ماهية التعليم وما يجب أن يكون عليه ضيقة الافق بحيث لا تدع مجالا لتوسيع مفهوم التعليم فى الاتجاهات السابقة الذكر ٠ ومن المربين نفر كبير يحتضن مفهوما ساذجا فحواه أن نشر الحقائق الخاصة بالأزمات البيئية والاجتماعية التى نواجه البشر يدفع معظم الناس ــ لأنهم عقلاء ــ الى السعى وراء التوازن الكونى ٠ ومن الواضح أن هذا وحده لا يكفى ، فهناك الحملة التعليمية الواسعة منذ عدة أعوام تربط بين التدخين والمرض والوفيات ، ولا يوجد فى الولايات المتحدة الأمريكية من المدخنين من لا يعلم ان التدخين قد يضر بصحته ويقربه من الموت ، ومع هذا ترتفع أرقام المبيعات من السجائر ٠

أى أن التعليم وحده لم يدفع الناس الى سلوك فى مصلحتهم على المدى الطويل ٠
ان المطلب الشامل لعمليات التعليم كجزء من آلة الخدمة الاجتماعية يهدف الى السيطرة على مقادير عالم جامح فيهديه السبيل السوى ٠ مثل هذه الآلة بوسعها بث المعرفه والاتجاهات وأنماط السلوك المناسب لمثل هذا المذهب الكونى السوى ، لذا يجب أن تتضمن الآلة كل أنواع وضوابط وأدوات السلوك ، وسواء أطلق على هذه الآلة اسم التعليم أو الاتصال أو الاغراء أو الدعاية ٠٠ الخ فهذا لا يهم ما دامت الوظيفة الاساسية معترفا بها ٠ وانا لنفضل مصطلح « التعليم البيئى » لأن الهدف هو تحديد أزمة كونية بيئية ، وانشاء توازن كونى بيئى ، والابقاء عليه ٠ أما مصطلح التعليم بالانجليزية ــ بمعناه الضيق ــ فمشتق من اللاتينية ، ومعناه « الدفع الى الأمام » ، وهو ما يجب أن تنهض بأعبائه آلة تسعى للسير قدما نحو الاستقرار ٠

لذا ينبغى أن يكون التعليم البيئى أداة فعالة لاحداث تغييرات فردية واجتماعية على المستوى الكونى ، وتسير بالانسانية مبتعدة عن صدامها الحاضر بالبيئة وكوارثها ، وعلينا أن نوضح أن التعليم البيئى ليس جزءا طريفا فى اطار التعليم العام ، شأنه شأن تعليم الكبار ، أو تعليم الجنسين ، وانما نتحدث عن رؤيا جديدة لمعنى التعليم عن طريق الغايات والوسائل ٠

أولا : يجب أن يتسع مفهومنا عن وسائل التعليم بحيث تتضمن كل الظواهر الفكرية التى يطلق عليها « مصطلح التعليم » ٠ وان نقطة الضعف الأساسية فى مفهومنا التقليدى عن التعليم هى قيامها على نموذج خاطىء فى التعلم ٠ لذا يرى اليتش ان التعليم المدرسى غير ذى جدوى ، بل مناقضا للتعلم الحق ٠ أما التعليم السابق للتعليم البيئى فيرى التعليم فى الصورة المتصلة الحلقات والمفتوحة الأطراف ، وما تراه النظم التعليمية ذات معنى ينقله المعلم للمتعلم فينظم ويخزن ثم يستعاد لاختبار سلامته وصلاحية الاحتفاظ به ٠

والتعلم الحق غير متصل ، ومغلق الاطراف ، وهو دائرى ، ويتطلب فى أبسط صوره التحقق من صورته الكلية فى بيئته ، وفى قدرة الكائن الحى أو الفرد على التفاعل والاستجابة مع البيئة ، ثم عائد ذلك مع الكائن الحى واستجابته له ٠ ان هذا العائد يجعل التعلم عملية دائريه ، وطوقا مغلقا ، وبدونه قد يوجد اتصال بين الفرد وبيئته ، وانما لا يكون التعلم

والعائد شرط لازم لحدوث التعلم ، ولكنه لا يكفى وحده ، فالصلة بين الفرد والبيئة والعائد عند استجابة الفرد للبيئة انما تضمن امكان سيطرة الفرد الى حد ما على علاقته ببيئته ٠ والتعلم لا يساعد الفرد على التحكم فى سلوكه فى بيئة معينة فحسب ، وانما يمكنه من المزيد من التكيف لها ، ولما يستجد فيها ويتغير من احوال ٠ ويتضمن هذا التكيف عملية استقراء ، أو تقويم يتناول ما مضى من تفاعلات مع البيئة تبعا لمعيار معين

وبعبارة مبسطة يتطلب التعلم التجربة وتلمس السبيل ، فمن الواضح اذن ما يوجد من تقابل بين التعليم المدرسى والتعلم ٠ فالتعلم يتطلب تلمس السبيل بالتجربة والخطأ ، فى حين يكبت التعليم المدرسى تلمس السبيل ويعاقب على ما يحدث من أخطاء ٠ ولا يعنى هذا ان التعلم لا تتسع له النظم المدرسية ، وانما يعنى ان ما يحدث من تعلم يحدث بطريق الصدفة ، أما من يتعلمون حقا فانما يصنفون طبقا للنظام ، وفى نهاية العملية المدرسية يوجهون فى قنوات اجتماعية واقتصادية ، طبقا لما يحصلون من معلومات ، ولا يدع نظام المدرسة مجالا كبيرا لتنمية التعلم بل يفعل الكثير لخنقها حين يتمسك بتحصيل المعلومات كأساس للأداء فى هـــذا النظام ٠

واذا كان نظام المدرسة معاديا أو غير مكترث لهذا المطلب الاول للتعلم ، فهناك مستوى أعلى له ، أطلق عليه جريجورى باتسون « تعلم كيف تتعلم) (ويتطلب ذلك عائدا من مستوى أكثر ارتفاعا عن مجرد المعرفة المسبقة ويكون ذلك العائد من نمط مختلف منطقيا) ٠ أما المدرسة فتقدر الدارسين وفقا لقدرتهم على التعلم وتبعا لأدنى درجات التجربة وحذف الخطأ ٠ لذا لا ندهش أن يقيس معامل الذكاء هذه القدرة متنبئا بدرجة النجاح الأكاديمى ٠ ولكن هذا الأسلوب فى التعلم لا يتسم بالقدسية أو ننسب له قيمة كبيرة ، وانما يتدخل قليلا بنشاط تنظيم المعلومات ، وهو ما تشغل المدرسة نفسها به معظم الوقت ، ولا يتدخل الا قليلا فى الظـــواهر الاجتمـــاعية والاقتصادية التى يخدمها النظام ٠ ومهما يكن الامر فالنظام المدرسى لا يعنى بتعلم كيف نتعلم ، والمهارات المتعلقة بذلك ، سواء كان الباعث على الاهمال مجرد الحقد أو اللامبالاة أو التعامى المطلق ٠

وأنه لفى هذا المجال ـــ مجال تعلم كيف تتعلم ـــ ومجال التعلم المسبق ينبغى أن تكرس جهود التعليم البيئى ومستلزماته ، فلا يكفى مجرد ارسال معلومات خاصة بالأزمات فى البيئة لاحداث تغيير فى أنماط السلوك البشرى ابقاء على هذا الكون ،

حتى لو حالفنا النجاح فان التعلم اللازم ليوائم بين الناس وبين ما يستحدث من ظروف خاصة بالتوازن الكونى ، بل هذا لا يكفى وحده ، وانما يلزم فى خاتمة المطاف أن ننمى وعيا جديدا بيئيا بين من يتحكمون فى توجيه النظم الاجتماعية والبيئية ، ومن ثم بين السكان جميعا • وعلينا أن ندرب الناس على طرق تفكير ومعرفة جديدة ، ومعنى هذا تعلم طرق جديدة فى التعلم ، وهكذا ينشط التعليم البيئى فى مجال تعلم أساليب التعلم ، وربما تجاوز هذا المجال أيضا •

ويبدو أن هذا الاسلوب الكلى فى التفكير ناتج عن تكنولوجيا الحاسبات الحديثة ، وقد لاحظ جى فورستر ان النظم المتداخلة ذات النظم العالية غير الافقية ، وذات الدوائر المتداخلة وعوائدها ، انما تمتاز بسلوك غير تلقائى ، لذا يمكن تفسيرها وفهمها وفقا لنماذج شكلية وحاسبات سريعة • على أن معظم رفاق فورستر وطلابه قد وجدوا أن تجاربهم فى النظم الدينامية قد مكنتهم من دراسة النظم المتداخلة الى حد كبير دون استعانة بالآلة •

وينجلى مغزى هذا كله بالنسبة للأزمة البيئية ، فقوانين الطبيعة ليس بعضها بمنأى عن البعض ، والكائنات الحية لا تسير نفسها بنسها • ولا يمكن دراسة القوانين ولا ما تحكمه القوانين كوحدات منفصلة ، لأنها جميعا جزء من وحدة متداخلة فى نظام بيئى • وتوازى فكرة فورستر عن السلوك غير الفطرى للنظم المتداخلة فكرة بارى كومونر عن القانون الرابع للبيئة : « لا يوجد شىء اسمه الغداء الحر » (١) • ويكرر العالم البيولوجى جارت هاردن بتغيير قليل هذه الفكرة فى قوله : لا ننجز شيئا واحدا أبدا • ولفهم نظام البيئة لا يكفى الالمام بأجزاء منها ، وانما ينبغى الالمام بالكل •

أى ان الوعى البيئى وعى من نسق عال كونى . ونشاط متكامل متداخـــل ومترابط ، وللانسان مكان ودور فى هذه الشبكة المتعددة الخيوط • ويشمل نظام الكون البيئى كل ما صنعه الانسان من منشآت كالمدن والشركات والحكومات والطرق الحديثة والمدارس الخ • مع أنماط فرعية فى رؤية شاملة للبيئة الكونية المترابطة الأنشطة • وعند بث هذا الوعى البيئى ينبغى الاهتمام بالوسيلة والشكل والبنــاء وأسس التكامل مما يهيمن على السلوك النشط ، بدلا من التصنيف الشكلى واطلاق الاسماء على الاجزاء والمزاوجة الساذجة بين السبب والنتيجة ، وعلى سبيل الاستعارة يجب الاهتمام بقواعد اللعب واستراتيجيته لا على ما تحقق من أهداف أو على قوائم أسماء اللاعبين •

تعليم منظم صارم

لا يتم التعليم الكلى والتفكير فى النظم الا اذا تخلص التعليم من النظم والأقسام الضيقة الأفق • على أن تلبية الحاجة الملحة للتعليم البيئى من قبل المحترفين من رجال

---

(١) بارى كومونر : « الدائرة المخلقة » ص ٤١ نيويورك كتب بانتام ١٩٧٢ •

التعليم قد اتسمت بالوصاية أو بخدمة مآرب خاصة ، بل ان الاستجابة قاصرة فى شمولها ، وما تم منها قد خضع لوصاية مزدوجة فى الصورة وفى المحتوى ٠

وتفرعت الوصاية فى الصورة من التخصص المهنى فى وسائل التعليم ، داخل المدرسة وخارج المدرسة والاعلام الجماهيرى ، الخ ٠

وتفرعت الوصاية فى المحتـــوى الى فروع أحبطت تنمية الوعى البيئى نتيجة لتجزئة محتوى التعليم البيئى الى أجزاء لا حصر لها ٠ وفى الدرجة الاولى هناك فصل كامل بين تعليم السكان والتعليم البيئى ، يتلو ذلك المزيد من التقسيمات الفرعية ، ففى جانب السكان يوجد التعليم الســـكانى ، والتعليم لتخطيط الاسرة ، والتعليم للجنسين ، الخ ٠ وفى جانب البيئة هناك التعليم للبيئة ، والتعليم للبقاء ، والتعليم الصحى ، والدراسات الحضرية والغابات ، الخ ٠

مثل هذا الازدواج يعوق مجهودنا لتطوير تعليم بيئى حقيقى ، لا فى مضمونه فحسب ، بل فى بنائه وتحركه ٠ أما محتوى التعليم البيئى فيجب أن يكون شاملا شمول الحياة البشرية ٠ أى يجب أن يتسع مفهومنا للتعليم وماهيته ، بل الأهم من ذلك مفهومنا عن المعلم ٠ وصفوف المعلمين يجب أن تتسع لغير المدرسين بالمدارس والأساتذة بالجامعات ، ويجب أن تتسع للصحفيين ورجال السياسة والمحامين ورجـال الدين ورؤساء النقابات والمشتغلين بالاعلام والاطباء ورؤساء المؤسسات وغيرهم ٠ فالمعلم هو من يعمل على بث روح التعلم فى غيره ، ومن الأمور البالغة الأهمية أن نفهم المعلمين فى مجتمعنا ، لأن الهدف الاول للتعليم البيئى يبدأ بتعليم المعلمين وتنمية وعيهم بالبيئة بحيث تشكل جزءا مكملا لما يؤدون من أدوار وما يحققون من غايات فى المجتمع ٠

التعليم واساءة التعليم

فى مدينة القديس أوغسطين الرائعة كان الشرقوى سلبية أو محايدة ، أى عدم وجود الخير أو الفضيلة ٠وهكذا كانت السبيل لاستبعاد الشر والخطيئة نشر الخـير والفضيلة وتمجيدها ٠ ومن ناحية أخرى تعتبر الفلسفة المانيكية الشر قوة ايجابية تصارع قوى الخير والفضيلة صراعا ايجابيا ٠

وفى نطاق الاتجاه البيئى اعتبر كثير من المعلمين ان الوعى المناهض للبيئة شر اوغسطينى سلبى ، وما هو بمناهض نشيط للجهل المتفشى ، وانعدام الوعى يمكن التغلب عليه ببث المعلومات والمناقشة المتعقلة الخ ٠ ولا يعنى هذا أن الدعوى البيئية فى عمومها لم توصم بالنظرة المانيكية ، فقد حدث ذلك كثيرا ٠ وقد زخرت الدعوة لها بدعاة السوء من لصوص الاشراف الى المتمردين الراديكاليين ، وانما اعتبر المعلمون أنفسهم ببراءة فوق مستوى هذا الجدل وبمعزل عنه فى صومعة الموضوعية الاكاديمية ٠ وأدت هذه النظرة الأوغسطينية للأزمة فى مضمار التعليم الى أن تمسك عدد كبير من العاملين فى هذا المجال بالتوسع فى التعليم بدلا من استبداله ، فهم يعتبرون وجهة

النظر المناهضة للتعليم البيئي والداعية للجهل به غير مقصودة ولا ضارة ، وتمسك هؤلاء المعلمون بالاهتمام بجوانب مختلفة للمشكلة البيئية ، معتقدين بسذاجة ان ذلك يؤدى الى تغيير المواقف البشرية الاساسية وأنماط السلوك التى تكون لب المشكلة . فهم لا يعترفون بوجود قوى مضادة سوى الجهل ، لذا يضعون من شأن أى نشاط تربوى قد يوصم بأنه من قبيل الاغراء أو الاقناع أو الدعاية .

والواقع ان بديل التعليم البيئي ليس فراغ الجهل . والواقع ان مجتمعنا تصوغه وتتحكم فيه نظم ومعتقدات متداخلة فعالة مناهضة للدعوة البيئية فى كل مجالات التعليم فى المدرسة والبيت والجماعة ووسائل الاعلام والبيئة المادية نفسها . وينم النظام عن دروس كبرى نتج عنها ما نجد أنفسنا فيه اليوم من تناسل للانجاب ، وبناء وشراء ، واستهلاك ، وفائض ، وحروب وقتال ، وضرائب ، وحرائق ، وكراهية ، وهروب ، وطاعة ، وانجاب المزيد من الأطفال ، وشراء المزيد من السلع ، وكسب المزيد من المال ، وبلوغ الأعلى من المناصب ، والحصول على منزل أكبر ، وقيادة سيارة أكبر ، والمثير فى المزيد ، وفى الضخامة تقدم ، والنمو رائع ، والكل رابح . وقد لخص هرمان دالى هذه النزعة بجنون النمو ، وهو جنون يغمر مجتمعنا وتنتشر أصداؤه فى كل ركن منه ، ونقذف به من كل الأنحاء ، وبواسطة كل وسائل الارسال والتعليم فى مجالات التعليم كلها . ومن الواضح أن هذه الوسائل لا تنشر دعاياتها فحسب ، بل انها مضادة للوعى البيئي نفسه .

وهكذا يكون للمعلم البيئي الفعال وجهة نظر مانيكية لما يواجه من تحديات ، ولا يكفى التبشير بالبيئة ، بل يجب منازلة الشيطان نفسه ، وابليس هذه الحالة هو نظام التعليم المناهض لنشر الوعى البيئي ، فهو يشكل قوة طليقة فى عالم اليوم ، تعمل على الفصل بين الخصوبة والوفيات ، وزيادة انجاب الاطفال بلا مسئولية . ولقد أدى هذا الوهم للرفاهية الى نشوب نار الامبريالية الاقتصادية وتدمير التعليم البيئي . ولن يحجم أهل هذا الكوكب عن الاندفاع الاعمى نحو الكارثة مالم يدلهم شخص ما على الطريق . وحجم هذه المهمة يبعث الفزع . وعلينا أن نقنع القادة من معلمى العالم ومن رجال الحكومات والسياسه والتجارة والتخطيط والصحافة والتعليم والحرب والدين الخ ليغيروا أسس السياسة والمعتقدات من جذورها ، بل ليغيروا سلوكهم وأسلوبهم فى الحياة ، أى وعيهم للأمور جميعا .

التعليم والضمير

وهو أول تحد يكمن فى خلق أساس أخلاقى جديد للسلوك . وهناك مبادىء وقواعد عريضة للسلوك تعتبر مشكلة للسلوك فى أى مجتمع ، بل تتحكم فى أسلوبه ومنها المكتوب وغير المكتوب ، والقيم من مبادىء الاخلاق ، وما يجب أن ينجزه المجتمع ، بل ما ينجزه بالفعل ، وتشكل كل هذه الاشياء فى مجموعها ما يسمى بالضمير .

والفرق بين الضمير والوعى فرق غامض ، فبصرف النظر عن فلسفة المرء تقوم

قوة أى نظم أخلاقية أو ضمير اجتماعى على مفهوم الواقع كما ينعكس فى الوعى • وهكذا سجل من مارسوا الرق أن الناس جميعا قد ولدوا أندادا ، وقد وهبهم خالقهم حقوقا طبيعية » • ولم يشكل هذا الأمر حيرة خلقية لدى من اعتبروا الرقيق أدوات تملك لا بشرا • ان الضمير ليضع خطوطا للاسترشاد بها فى السلوك ، تطبق فى ظروف خاصة يحددها واقع معين ، هو الوعى • واذا وجد فى الوعى تشويه أو ثقوب توجد أرض محايدة فى العالم ، من مناطق أخلاقية يستباح فيها اطلاق النار ، ولا يتقيد فيها سلوك الانسان الفردى والجماعى بأى قيود أخلاقية ، وانما يسير وفقا للهوى والمناسبة •

أى أن الضمير البيئى ليس بمنأى عما نعتنقه من تقاليد أخلاقية للسلوك ، والفارق الرئيسى ان الضمير البيئى يفسح أفق المبادىء الاخلاقية بحيث تحتضن كل البيئه • وليس من اللازم أو نبشر بدين جديد لخلق هذا الضمير البيئى ، بل يكفى أن تتلاءم مبادئنا الدينية والفلسفية لنموذج من الواقع : هو الوعى للبيئة • ولسوف يتأتى هذا بالجمع بين المزيد من معرفتنا للبيئة المادية ومزيد من فهمنا الواعى للانسان •

وقد استطاع رجل الاقتصاد جون ستيوارت ميل عام ١٨٥٧ أن يتنبأ بنهاية النمو المادى السريع ، وتساءل أمام هذه المعضلة دون أن ينال حظا من الدراسة بقوله : « ما هى النقطة التى يريد المجتمع بلوغها بتقدمه الصناعى ؟ واذا ما انتهى من التقدم ففى أية حال سوف يترك البشرية ؟ » (١) •

ولا نستطيع وضع اجابة هذه الأسئلة ، ونرى ان الانتقال الى توازن مادى أمر حتمى ، ولكننا لا نعلم السبيل الى ذلك • ومهما تكن صورة دولة المستقبل فان أبعادها الرئيسية سوف تتأثر بما يختاره أو يهمله الدارسون أثناء حياتهم • واذا ما تجاهلنا — نحن المعلمين — هذه التحديات فلن يدركها طلابنا الا قليلا ، ولن يتحكموا فى تياراتها • وانما يفرض التوازن تيارات طبيعية واجتماعية دون أن يتحكموا فيها • وتدل الحضارات الماضية عند أفولها على أن هذا التطور لم يكن فى مصلحة أحد • أما اذا اعترفنا بالتحديات التعليمية نتيجة لحدود النمو واستجبنا لها ففى اعتقادى اننا نحن وطلابنا نستطيع ان نضع أساسا فكريا وأخلاقيا يقوم عليه التوازن الوطيد العادل الذى يوفر للانسان حاجاته الأساسية •

المترجم : الدكتور محمود حامد شوكت

عميد كلية الآداب بجامعة المنيا

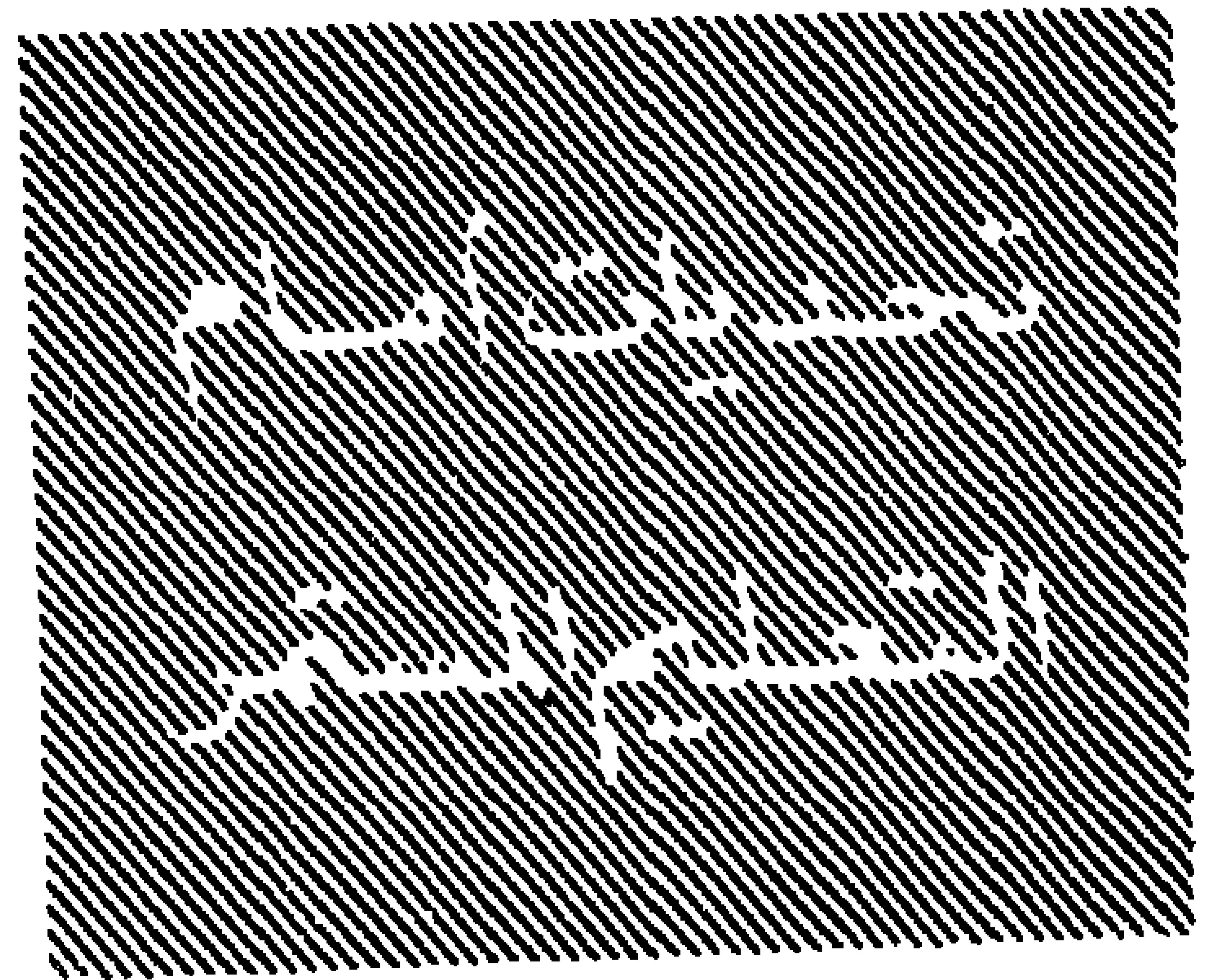
---

(١) جون سيتوارت مل : أســاس الاقتصــاد الســياسى • طبعة فى دابليو • بلبدن رجى • ام• روبســون تورنتو ، مطبعة جامعة تورنتو ١٩٦٥ •

●● يسجل هذا المقال بضع خواطر اوحى بها المثال السالف : « حدود النمو • تحديات أمام التعليم العالى » •

كما تعبر عنه آراء تربوية فى النموذج الأمريكى اللاتينى » • اعدتهـا مؤسسـة باريلوتش ، ونشرت فى طبعة ميسرة بعنوان « كارثة أم مجتمع جديد » •

كارثة أم مجتمع جديد ..؟



الكاتبة : جلدا . ل . دى روميرو برست (الأرجنتين)

مديرة مركز البحوث التربوية بمعهد تركواتو دى تلا ، ومن قبل مديره قسم التربية فى كلية الفلسفة والفنون بجامعة بوينس ايرس ، وعضو سابق بمجلس ادارة معهد اليونسكو للتربية فى همبورج • نشرت أخيرا مقالا بعنوان « التعليم المستمر ، حطة اخرى » ، وتحت الطبع بحث عن قطاع التعليم فى عالم أمريكا اللاتينية بعنوان «كارثة أم مجتمع جديد» •

عندما نشرف على عام ٢٠٠٠ ، وبعـد تطبيق مبدأ التعليم المسـتمر فى مضمار التعليم لخلق مجتمع جـديد فى أمريـكا اللاتينية ، يكون تلاميذ المرحلة الأولى اليوم قد بلغوا منتصف حياتهم المهنية • وفى هذه الحالة لن يحتاجوا الى بذل جهد لاسترجاع ما حظوا به من تعليم اليوم ليقدروا محاسنه وعيوبه • وما دامت الاسـتجابة لحاجة مستمرة قد انعكسـت فى المراحل الأولى واندمجت فى النشاط اليومى فلن تكون هناك مشقة لاسترجاع الماضى وتقدير أهميته ، وانما يقدر كل امرىء طول الرحلة ويذكرها بالخير • وبعد أن انصرم ربع قرن من الزمان سـوف يكون من العسير فصل ما حصل عليه المرء من تقويم عن النظـام التربوى المتفتح والمتداخل والمتقدم فى مرحلة ما ذات علم اكتسب فى النظام الرسمى بقدر تقدير أثره التطبيقى ونجاح المرء أو فشـله فى مهنته الاجتماعية •

أما اذا ظلت الحال فى هذا العالم كمـا هى ، واستمرت المفـارقات الاجتمـاعية والسياسية والاقتصادية القوميـة والعالمية المتدهورة ، فمن المؤكد أنه فى بداية القرن

المقبل لن يقتصر بتقويم التعليم على نطاقه الضيق ، وانما يقــوم فى اطار ومجال سياسى • وحينئذ نجد ان من ندربهم اليوم ممن اكتسبوا بعض المعرفه وحظوا ببعض الذكاء حين يقومون التعليم لا يقدمون لنا اجابات بل يطاردوننا بالامثلة ، مثل : لم منحت هذه الفرصة وحدها دون غيرها ، ولم تركنا وحدنا لنجاهد ؟ وما هى العقبات التى اعترضت سبيل تقدمنا وتطلعاتنا أفرادا أو جماعات ؟ ومن الذى تعمد أن يتركنا عاجزين متواكلين ؟ ولمصلحة من ندور فى حلقات مفرغة ؟ ومن الذى حال بيننا وبين رؤية الوقف الكونى وحال بيننا وبين الوصول الى الجديد من العلم لنؤدى دورنا كاملا فى النظام البيئى العالمى ؟

ويشير النظام الامريكى اللاتينى الى امكان التخطيط لمجتمع جديد لا يكون فيه لمثل هذه التساؤلات مكان • ويعتبر واضعو المخطط أن الموقف اليوم غير محتمل ، ويقترحون خطة مرنة لتتبدل الحال • ويرون ان ٧٠٠ مليون نسمة يعيشون فى فقر مدقع ، و ٥٠٠ مليون نسمة تقريبا يقاسون ويلات الجوع ، وعدة ملايين تهددهم الامراض وقد تواضعت آمالهم فى الحياة ، و ٧٦٠ مليونا من الأميين ، كل هــذا يهدد العالم بكارثة ستحل به ، بل حلت به بالفعل •

والموقف جلى ، فملايين البشر منغمسون فى كارثة ، عاجزون عن الحركة ، وتشهد هذه الحقائق بوجود مفارقات طبقية مفزعة ، وتشكل تحديا أمام واضعى الخطة الذين يقترحون فى محاولتهم طريقا للعلاج فى فترة معقولة •

ويقوم الاقتراح على تلمس حلول تعتمد على قدرة المجتمع البشرى على التطور والتجديد كما حدث فى الماضى من سلوك ، والاقتراح عيارى صريح ، ولا يتنبأ بما يمكن أن يحدث للانسانية اذا ما واصلت سلوك هذا الطريق ، وانما يمهد السبيل لبلوغ الهدف لعالم يستبعد منه التخلف والحاجة • ويوضح كذلك ان المشكلة التى تواجه العالم اليوم لا تخضع لحدود طبيعية كما يعتقد البعض اعتمادا على زيادة السكان والاستهلاك ، مما يجعل موارد هذا الكوكب فى طريقها للنفاد فى القريب العاجل • ويختلف رأى واضعى الاقتراح اختلافا جذريا ، اذ يؤمنون بأن أهم قضايا العالم الحديث ليست طبيعية ، وانما هى اجتماعية وسياسية ، بسبب تفاوت توزيع السلطان عالميا وقوميا • ويتطلعون الى خلق عالم متكافىء فى النواحى الاجتماعية والقوميــة والعالمية ، يقوم على حقوق ثابتة : حق الحرية وحق اشباع الاحتياجات الضرورية للمطالب اللائقة بالحياة الطبيعية ، وحق كل انسان فى المساهمة فى اتخاذ القرارات المتصلة بالمجتمع ، وتهم كل فرد وتؤثر عليه • ولن يكون مثل هذا المجتمع مجتمع استهلاك ، بل ينظم الانتاج وفقا للاحتياجات الاجتماعية ، بالانسجام مع البيئة • ومن بين الآراء الهامة الاخرى ان الطريقة الفعالة الوحيدة للتحكم فى النمو السكانى تقوم على اشباع الحاجات الاساسية (وهى الغذاء والمأوى والصحة والتعليم) • ومن الامور المؤكدة ان التعليم يشكل حاجة أساسية مستمرة ، تمتد بامتداد عمر الانسان ، وهو ضرورة مستمرة للمجتمع أيضا •

أما الجانب العيارى للاقتراح تجاه مشكلة الحتمية أو الحرية فينحاز الى جانب الحرية والى الجانب السياسي • وأساس الانحياز ان الواقع والتاريخ لا يحدث اعتباطا ، وانما ينتج عن سلوك الانسان • فالرجال كل الرجال يصنعون التاريخ كلما واجهوا ظروفا وقيودا وملابسات معينة • ولهذا يمكن رسم اطار عريض لاحتمالات المستقبل ، ويمكن التخطيط والتـدعيم والتوجيه الاجتماعى لما يختار من مسـتقبل لا كغاية محدودة ، وانما لمستقبل تعاد صياغته خلال التاريخ على الدوام •

وهنا يبدو واضحا ان المدلولات التربوية تجتاز حدود الماهية والكيفية ، ومحتوى التعليم الرسمى وأساليبه • وما تنادى به أوسع من مجرد نظام محدود ، كما أننا نهتم بالاستفهام عن « لم » و « لمن » ، لا عن « الماهية » ولا « الكيفية » ، وبخاصة فيما يتصل بالتعليم العالى • ومن الطبيعى أن نعتبر المحتوى والوسائل أجزاء فى الكل لها أهميتها ، ولاسباب عملية لا يجدر بنا أن نستبعدها ، بل أن تركها تشويه متعمد ، وانما نؤكد انها مرتبطة بالاهداف المرسومة وبالبشر الذين وضعت لأجلهم •

واذا ما صار الناس صناع ظروفهم وتاريخهم ، ويساهمون بكل جوارحهم ، يتحول التعليم الى ضرورة مستمرة • وهذه المهمة تتطلب توفير الموارد اللازمة للتنفيذ فى تطور دائم ، اذ تفقد كل طاقتها أو بعض طاقتها عند ظهور مواقف جديدة وتحرك جـديد •

فى مثل هذه الملابسات لا يكون التعليم الطويل المدى نتيجة للتغيير بل شرطا أساسيا له ، وما الهدف أن نتعلم لنعيش ، بل أساسـه أن نعيش ونتعلم لنتطور ونستطيع دفع عجلة التغيير • أى اذا ما كان التعليم عملية تمكن المرء من الابداع ، واحداث التغيير وتقبله ، يكون دور التعليم التقليدى الذى يدفع الناس للتكيف مع ما هو كائن فى طريقه للانكماش ، ليحل محله تعليم لغير التكيف • مثل هذا النوع من التعليم يمكن الناس من التقدم من مرحلة تقبل الظروف الكائنة والاستسلام لها الى مرحلة خلق نظام اجتماعى جديد يرغب الجميع فى تحقيقه • ويتطلب هذا اطلاق العنان للقدرات والمهارات لتنمو ، ويتسع مجال الرؤية أمام الناس ، ويزداد وعيهم للملابسات الاجتماعية وتطوراتها وأدواتها ، وما يسبب ظروفا غير مرغوب فيهـا ، وما يحول دون التخلص منها • كذلك تتضح الحاجة الى خلق قدرة على التمييز بين الحلول ، وأخيرا لابد من توفير القدرة على العمل الفعال بالتعاون مع الآخرين للتخطيط اللازم ، ولبناء المستقبل الذى ترنو اليه الاغلبية من الناس •

وفى المجتمع المقترح لابد من ارساء دعائم مبدأ التغيير لهدف مقصود يفترض سلفا ارساء دعائم التعليم الطويل المدى ، ومعنى هذا التخطيط توفير للنشاط التعليمى الدائم المتنوع لأجل الناس ، بحيث يحتفظون بقدرتهم على التعليم ، ويستطيعون النهوض بالأعباء المتعددة المطلوبة للاسهام فى التخطيط الاجتماعى المتنوع من ناحية ،

ولتأمين المزايا الاولى وتحقيقها للفرد والجماعة • ومعنى هذا أيضا أن المجتمع مسئول عن توفير الخدمات للناس من كل سن ومن كل طبقة وفقا لاحتياجاتهم وميولهم •

وهكذا تعتبر الحاجة للتعليم ممتدة طول الحياة ، شأنها فى ذلك شأن الغذاء والصحة والمأوى ، ويجب تحقيق احتياجات الناس أثناء حياتهم • وتبين الخطة ان الحياة بعد الميلاد تتطلب اشباع الحاجات مدى الحياة • ومن هذا يتضح ان أفق التعليم سوف يتسع فى هذه الخطة أكثر من أى عهد مضى ، وسوف يطول أمده •

ولن تكون الحياة طويلة فحسب ، وانما سوف تكون مكتملة للتنوع فى حالة الانسان ، وسوف تتطلب المشاركة فى اتخاذ القرارات ووضع الخطط ودعمها والاشراف على عدة مجالات مثل مجالات العمل والسياسة والأسرة والجماعة والثقافة ووسائل الاتصال والفراغ والتربية • لذا لن يمتد التعليم فحسب ، وانما سوف تتعدد جوانبه وتتنوع ، ونأمل أن لا تسوء حاله ، وأن لا يهمل الجانب الانسانى فيه كما يحدث فى كثير من مجتمعات اليوم ، حيث ينحصر فى تحديث المعرفة فى مجال واحد هو مجال العمل فى العادة ، حيث يستلزم الابقاء على عمل لا تراعى الحداثة فيه •

وكما هو شان حياة الفرد والمجال التاريخى للبرامج الاجتماعية من حيث الامتداد التاريخى فى المستقبل البعيد ، كذلك يمتد مجال العمل الفردى والاجتماعى فى المكان • وكم من مجال للعمل والمساهمة فى ميادين العمل والسياسة والثقافة والرياضة وغير ذلك ما يجتاز حدود الرؤية الفردية والجماعية ، بل القومية والاقليمية ، ويكتسب أبعادا عالمية ، ولا يجب أن لا ينظر الناس الى أنفسهم من زاوية الأفق الرحيب ، ويسلكون ما يتفق مع ذلك ، وانما ينبغى أن يدركوا أن قراراتهم وأعمالهم انما هى جزء من موقف معين ، ومجموع الاجزاء وصورة هذا المجموع متداخلة ، وتعمل ككل بيئى نشيط يجسم المحيط المادى والاجتماعى ويدخل فيه •

هذه النظرية تتفق والاتجاه البيئى للتعليم ، الذى ينادى به مدوز • واذا ما فسرنا كلمة البيئة تفسيرا عريضا ، يتضمن النظم الاجتماعية وعناصرها ، نجد ثمة أوجها للاختلاف معه فى بعض النواحى •

أولا لا نعتقد أن تطور الفكر يرمى الى البحث عن حالة التوازن الثابت ، وانما العملية هى التطور المفتوح ، وان تضمن تسلسل صور التوازن من الناحية المادية •

وثانيا ليس التغيير حقيقة مجردة علينا أن نتكيف لها ، بل هى على النقيض من ذلك ، اذ نعتبر الانسان جزءا مكملا لنظام شامل ، ويستطيع من خلاله أن يؤثر فى تطوره ويتحكم فى مسيرته بما يتخذه من قرارات وما يمارسه من سلوك • لذا ننكر التعليم الذى يرمى للتكيف ، والذى يؤدى الى وجود أمر واقع ، وننادى بتعليم يحرر الناس من المصير المحتوم ، ومن التواكل ، وينمى القدرة على أداء دور خلاق فى التاريخ لاحداث التغيير •

وهناك وجه ثالث للاختلاف ، يتناول تحديد الشخص الذى يحصل على التعليم البيئى ، فنرى ان مثل هذا التعليم يجب أن يحظى به كل فرد وكل جماعة • واذا ما آمنا بأن الناس لهم كل الحق فى المساهمة الكاملة فى اتخاذ القرارات المتصلة بالمجتمع نادينا بأنه من حق كل فرد أن ينال حظا من المعرفة اللازمة له ليمارس هذا الحق بالطريقة الصحيحة •

ويفترض هذا الامر احداث تغيير جذرى فى خطة التعليم ، وبخاصة عند تحديد الاسبقيات • ومع ان أول تعليم للجيل الصاعد يشكل مسئولية لا يمكن أن نتغاضى عنها ، فان الجديد فى الامر هو وجوب توفير فرص أخرى للجماعات الاخرى من الاعمار المختلفة ، لا لأن الناس من كل سن لهم حق فى تكافؤ الفرص ، وانما لانه من مصلحة الاجيال البالغة أن نحدث تغييرا هاما ، ولان معظم القرارات وطرق التنفيذ للخطة الاجتماعية تنبثق من قطاع الناس • وان اهمال التعليم المتصل بهذا القطاع من الناس أو تأجيله لا يحدث التغير المنشود •

لذا نرى أن التحدى الاكبر أمام التربية فى المجتمع الذى نصوره له أبعاد تربوية ضخمة ، ويتوقف على ما نتخذه من موقف تجاه سؤالين هما : « لم ؟ » و « لمن ؟ » •

وتهيء التغيرات التربوية الكبرى فى الخطة مجالا لاحداث التغييرات التربوية الصغرى التى تتناول المحتوى والأسلوب فى التربية ، ولن تستطيع التغييرات التربوية الصغرى وحدها أن تزيل الركود ، ومهما كان التعليم مرضيا لفئة من الناس من عمر خاص ، أو حصيلة تعليمية معينة ، أو غير ذلك ، فلن يحدث تغيير ملحوظ فى موقف معين • فمهما نال التعليم الجامعى من تغييرات لن يحدثذلك أثرا شاملا مرغوبا فيه • ومهما كان التعليم الجامعى هاما فانه لا يؤثر الا فى قطاع صغير من السكان • وانما يكون التقدم الحقيقى حيث يكون التعليم فى متناول الجميع ، عندئذ نكون على يقين من أن التغييرات التربوية الصغرى سيكون لها أثرها فى احداث التغيير الحقيقى • أما تغيير السياسة والاستراتيجية فقط فلا يؤدى الى النجاح ، ولا يضمن نجاح كل المحاولات التى تتناول التعليم بالتغيير •

وعلينا أن نؤكد أننا لا ننادى بحل كمى ، أى بالتوسع فى التعليم مهما كان نوعه ليحظى به المزيد من الناس فى المزيد من الزمان ، وانما يلزم استكشاف أساليب توفير التعليم الصالح لكل الناس ، بما فى ذلك من نيات فردية واجتماعية • وبكل تأكيد لا نسعى لتوزيع الجهل والاحساس بالتواكل بتقديم تعليم يدعو للحياة فحسب ، أى تعليم أجوف تافه قصير المدى ، مجرد رمز للتعليم • وانما ننادي بتعليم رحيب الآفاق عالمى السمات • تعليم بيئى كلى ، ينظر بالضرورة الى الامام ، ويثير الهمة ، ويحرك النفوس • تعليم يحرر الافراد والشعوب من التواكل والشعور بالغربة ، ويمكنهم قبل كل شيء من المساهمة فى اتخاذ كل القرارات الهامة ، فيقدمون كل تأييد للتنفيذ فى هذا المجال •

ولضمان تكافؤ الفرص علينا أن نذكر هذه المبادىء الهامة :

طبقا لمبادىء التعليم المستمر تكون المرحلة الاولى لتعليم الشباب فى المدرسة أولى المراحل المستمرة فى طريق الحياة ٠

وتبعا لذلك يكون التعليم التالى للمرحلة الاولى أطول بكثير من المرحلة الاولى ، وعدد الناس فى المرحلة التالية للتعليم المدرسى أكبر بكثير من سالفه ، ومختلف عنه فى النوع ٠ وتعليم الكبار ليس متصلا ولا متفرغا وانما هو تعليم متقطع ولبعض الوقت ، ويشكل عودة واستمرارا للتعليم فى أى وقت ولفترات مختلفة ، وهو مرن فى نسبة الحضور ، كذلك يتناسب حضوره مع الصور الاخرى للنشاط فى المهام اليومية العادية وغيرها من شؤون الحياة المختلفة ٠

وتختلف وظيفة التعليم وما يقدمه من خدمات بالنسبة للكبار من الدارسين والشباب منهم ، ومن الممكن أن نلخص تجارب الكبار من الدارسين ومسؤولياتهم

واحتياجاتهم فى النقاط التالية :

(أ) لا يلزمهم التعليم الشكلى ، بل يلزمهم التعليم الحر ٠

(ب) يتجه التعليم الى التدريب الخاص فى مجالات مهنية خاصة ، أو الى مجالات اهتمام خاصة (مثل : العمل ، والاشتراك فى النقابات والانشطة الرياضية والصحية والاقتصادية ، وما يتصل بالموارد الطبيعية والبيئية ، كما يتجه الى الفن والرياضة ٠

(ج) يطلب من تعليم الكبار أن يؤدى وظائف لا تؤدى فى المدرسة مثل :

١ ـ تحديث المعرفة لتيسير التنفيذ فى شتى المجالات فى العمل والسياسة والخدمة الاجتماعية والاسرة والثقافة ووقت الفراغ الخ ٠ ربما لتقادم العهد على الخبرات فى مرحلة سابقة ، وربما يرجع ذلك لظهور مواقف جديدة تستلزم الاطلاع على أحدث الوسائل اللازمة للاداء ٠

٢ ـ تدريب الدارسين لينالوا مؤهلات مختلفة (مهنية وسياسية الخ) يحتاجون اليها نظرا للاستغناء عن وظائفهم أو لتعديلها أو لادخال بدائل لها ٠

٣ ـ توفير التدريب المتخصص فى مجالات معينة ٠

٤ ـ توسيع آفاق الملاحظة والفهم للربط بين العلاقات الانسانية والتنفيذ ٠

٥ ـ تمكين الدارسين من صور المعرفة المتقدمة وتفهم الحقائق وطرق الاداء ، وتشجيعهم على التجديد والابتكار ٠

وبالاضافة للتعليم المقرر والرسمى الموجه هناك حاجة متزايدة للتعليم الحـــر

الخاص الذى يوجهه الفرد ، وقد يلزمه لذلك بعض التوجيه والمعونة الفنية عند استعمال أدواته ، وقد لا يلزم ٠

مما سلف يتضح أن الخدمات التى تقع خارج حدود المدرسة آخذة فى التوسع فيما تقدمه من تعليم أوسع مدى مما تقدمه أنظمة المدرسة التقليدية ٠ والقضية ليست مقتصرة على التوسع وحده ، وإنما تتناول التنويع وتقدم الخدمات المتنوعة بالاضافة لما تقدمه أنظمة الدراسة ٠ واليوم تحتضن كلمة التعليم صورة المشكلة الحرة والعلمية والمندرة ، المتواكلة والمتوارثة وغير المباشرة ، وتستغل أدوات كثيرة خاصة مثل وسائل الاعلام الجماهيرى وفرق التعليم الشخصى الخ ، أى ان هذا المركب التعليمى وما به من هيئات يقدم الخدمات المتطورة ، بما فى ذلك مؤسسات تحقق أهداف تعليمية غير تقليدية ، مثل مراكز التدريب المهنى والنقابات والنوادى المهنية والمراكز الاجتماعية والجمعيات الخاصة والمكتبات ومكاتب الاستعلام والمتاحف الخ ٠

وانما يحتل النظام المدرسى مكانه وفقا لهذا الشكل التربوى الجديد نظرا لتزايد الخدمات التعليمية المطلوبة وتنوعها ، ونظرا لوجود عدة هيئات قادرة على تقديم هذه الخدمات والنهوض بأعبائها ٠

على أن هذا الشكل التربوى الجديد لا ينمو فى عناصر منعزلة بعضها عن بعض ، وانما أضحى شبكة فى كل متواز تداخلت فيه العلاقات واستمر تبادل النشاط ، بحيث تنظم الهياكل فيه ويرتبط بعضها ببعض لتكون وحدة تربوية كبرى (ام ٠ مارين) ٠

ويساعد نظام المدرسة أقسام التخطيط للتدريب بها ، وما توفره وسائل الاعلام الجماهيرى من خدمات ، والجمعيات الاختيارية ، وما ذكر من هيئات تساعد جميعها على خلق نظام تعليمى جديد موسع تمارس الجماعة نشاطها التعليمى فيه بطريقة غير تقليدية ٠ وفى مجتمع الغد سوف ينتشر مثل هذا النظام الشامل بطريق الحكومات والادارة والتنفيذ ، فوق مظلة التعليم ، بلا مركزية ، ويشترك فى ادارته المستفيد والعامل فى حقل التعليم ٠ وسوف يكون هذا النمط مفتوحا مرنا متنوعا متكاملا متطورا بحيث تكون شبكة خدماته كاملة الفائدة وفى متناول الجميع ، وكأنه سوق تعليمية يخدم المرء نفسه بنفسه فيها ، وتتعدد فيها مراكز التعليم وفقا لخطط العمل ، وتتنوع لذلك وسائل الاعلام الجماهيرى والبرامج النوعية التى تنقسم الى وحدات ، وتزخر بها الأنشطة الحرة التى لا تخضع لزمان أو سن أو مكان أو منهج أو اشراف ،

واذا قدر للتعليم أن يصير نشاطا عاديا منتظما لكل الناس طول الحياة ، واذا قدر لكل فرد أن يستفيد منه استفادة كاملة فى تلك الفرص العديدة المتنوعة التى يقدمها هذا النظام التعليمى الاكبر ، عندئذ يستطيع كل فرد أن يحقق لنفسه ما يرغب فيه من تعليم مفيد ٠ أما التعليم الاساسى فى المدرسة فهو النواة والمحور فى هذا

النظام ، لانه أول المراحل أو المستويات فى التعليم له شكل ، ووظيفته تدريب الناس فى الاتجاهات السالفة الذكر ، لذا نقترح اعادة النظر فى أهدافه ووســـائله ومعاييره القائمة على الشهادات عند انتهاء الدراسة ، ونقترح وضع مستوى للتحصيل ليشكل منطلقا جديدا بدلا من تلك الشهادات ، والمنطلق جسر لازم قبل الاستقلال والاكتفاء الذاتى الحكيم المقنع ، ولابد لذلك من تخطيط ، وتوجيه تعليم المرء لنفسه وللجماعة التى ينتمى اليها ٠

وأهم معيار يدل على بلوغ هذا المستوى يتضمن :

(أ) رسوخ الباعث الدائم المتجدد للدراسة لأشخاص لديهم دوافع المنمــو (ماسلو) ٠

(ب) المام بأدوات التعليم ولغات الاتصال ٠

(ج) المام بأدوات التعليم ومعرفة كيف نتعلم ذاتيا وفى المجمـــوعة ، داخل المدرسة وخارجها (ويشمل ذلك تنمية ملكات التعرف والابتكار والقدرة على تناول المواد التعليمية وملابساتها ، أى القدرة على معرفة الطريقة فى مجال التعليم) ٠

(د) القدرة على استغلال الهياكل الفكرية الاساسية وتناول النظم الداخلية فى اطار كلى متداخل متصل بالمواقف الواقعية والمشاكل الكونية ٠

(هـ) احترام ذاتية الفرد مع الجماعة ودوافعهما ، واتخاذ موقف ايجابى من التطوير ومن المجهول كله أو بعضه ، ومن المفاجىء ومن المشكوك فيه والغامض ، ومن التصميم الفكرى والقدرة على اتخاذ القرارات ووضـــع البدائل وتطبيقها وفقا لخطة موضوعة ٠

ويعتبر منهجنا هذا المنطلق التربوى أدنى مرتبة يجب على كل السكان بلوغها فى أول مراحل التعليم الخاصة به ٠ ويجب توفير الوسائل لمن لم يبلغ هذا المستوى من البالغين بحيث يدركونه ليحتلون مكانهم الملائم على قدم المساواة مع الجيل الجديد فى سلم التعليم المباح للجميع ٠

كذلك ننادى بأن رفع السكان الى هذا المستوى يشكل مسئولية أولى للنظام الرسمى ، ويمكن تحقيقه فيما بين ٨ سنوات و ١٠ سنوات دراسية فى المدرسة ٠ ويجب ادراك هذه المرحلة فى باكورة التعليم الاساسى ، ولعل الوقت المناسب يكون قد ولى للتعويض فى المرحلة الثانوية أو العليا من التعليم وعند اتمام التعليم الاساسى لا يكون من الضرورى لكل فرد أن يواصل الدراسة الثانوية والعليا الرسمية ٠ ومن المقرر أن معظم السكان سوف يمرون فى مرحلة التعليم الحر الهام المستمرة أما من يترك التعليم الرسمى فلن يجد فرصة لتلقى الحد الادنى من التدريب اللازم له ، وبدونه تخلق الدولة موقفا غير متكافىء ٠

فتقديم التعليم المستمر لكل الناس وفقا لما ذكر آنفا من خصائص وأهداف لا يتصل بالصورة والمحتوى للتغييرات المذكورة فحسب ، بل يلزمه أسلوب تكنولوجى جديد ، كما يستدعى سلوكا جديدا • لهذا كله يظهر أسلوب تعليمى جـــديد ، بمثل اجتماعية سياسية تتحكم فى كل القرارات ووسائل التنفيذ الخاصة بخلق مجتمع جديد ، وترجمة هذه المثل الى سياسة تخلق فى مضمار التعليم موقفا جديدا يمتاز بوجود عدد كبير من البالغين فى مضمار التعليم ، ويخلق وجودهم حاجات جديدة ، ومطالب تدريبية أخرى ، كما يؤدى الى ظهور خدمات تعليمية ،وهيئات جديد • ويعتمد هذا الاسلوب على وضع مثل جديدة للتعليم ، مرتبطة ارتباطا وثيقا وفيما يلى بعض معالمه :

نقدير واعتراف متزايد للتعليم الحر كوسيلة لاستمرار تدريب الكبار • ولا يرجع هذا الى ارتباط التعليم الرسمى المدرسى بالشباب ، ولا الى اتصاله بالتعليم المستمر بعد اتمام التعليم الاساسى الاول لكل امرئ فيه ما يختاره من تعليم رسمى تال له فى حياته ، وانما يرجع الى أن التعليم الحر يناسب احتياجات الجيل المتقدم فى السن تمـــاما •

وعند اتمام مرحلة التعليم الاساسى وامكان الاستمرار فيه بصـــورة مستمرة أو متقطعة نجد ان معظم أنشطة البالغين فيه قد اتخذت طابعا غير شكلى ، وأن هذا التعليم الحر وما يتصل به من علم آخذ فى الأهمية وسوف يقبل عليه الناس أكثر مما يقبلون على التعليم الرسمى ، واليوم نلمس آثار ذلك فى مضمار التعليم كله •

ويعترف الاسلوب الجديد أيضا بأن التعليم ان هو الا وظيفة من تلك الوظائف التى تعمل فى مضمار التعليم ، ولئن كانت له وظيفة فانه توجد وظائف أخرى هامة أيضا ، منها وظيفة حديثة بالغة الأهمية هى النهوض التعليمى بالعمل • ولا يعنى هذا الاكراه التعليمى ، ولا يتضمن الضغط الخفى على الناس ليؤدوا أعمالهم وفقا لما يطلب منهم ، وانما يشكل وسيلة متخصصة معاونة لاستمرار الباعث على التعليم فى مجالات تثير الاهتمام وتشجع النشاط التعليمى التلقائى ، وتشجع تنظيم دراسات تدريبية ، وتقويم قدرة كل فرد أمام المطالب والتبعات المطلوبة منه فى اطار المسامة الجماعية •

ويتسم هذا المنهج الجديد أيضا بظهور العاملين فيه من غير المحترفين من رجال التربية ليدلوا بخبراتهم فى مجالات التعليم كمتطوعين ، ويبدو أثرهم فى توسيع وتنويع مجال التدريس وتعاون العاملين فيه من مختصين وغير مختصين ، بل يظهر فى نشاطهم الجديد • وما يؤدونه مختلف عن دور المدرس المحدود (مثل النهوض التعليمى بالعمل والتدريب المهنى والتدريب على الخبرات وتوجيه المناقشة الجماعية ونشر الثقافة الخ) •

وهناك أيضا أزمة السلطة التى تحد من الجمود والجهل ، وتستوجب خلق

أسلوب عمل جديد ، فوجود البالغين وما يتيح من حرية ومرونة وسعة فى الافق فى مجال التعليم يبعث فى أنشطته روحا جديدة ، ويخلق مجالا يتيح لكل فرد أن يدلى برأيه فيه ، فتتحطم الحواجز الناجمة عن انقطاع أساليب الاتصال ، أو عن التواكل ، ويشجع الناشىء على الخلق والنشاط التلقائى فى المجتمع • وأخيرا لابد من وجـود المدلول فى كل ظرف جديد لخلق أسلوب جديد لا مفر منه ، وفحواه أن ينتقل الاهتمام من النظم الى المشاكل وفقا لما ينادى به مدوز من مشاكل ذات مدلول كونى ، بل من مشاكل الساعة والمكان • ووضع خطط لحلها فى المستقبل •

لذا يجب أن يدرب النشء اليوم على تفهم ما يواجههم من مشاكل ، وعلى تداولها بالحلول ، وبخاصة تلك المشاكل التى تمس الانسانية جمعاء ، لتتاح الفرصة لخلق مجتمع جديد متحرر من الفوارق الصارخة التى تحول بين المرء وبين اشباع حاجاته الاساسية وبين صياغة حياة كريمة للناس فى كل أنحاء الارض •

المترجم : الدكتور محمود حامد شوكت

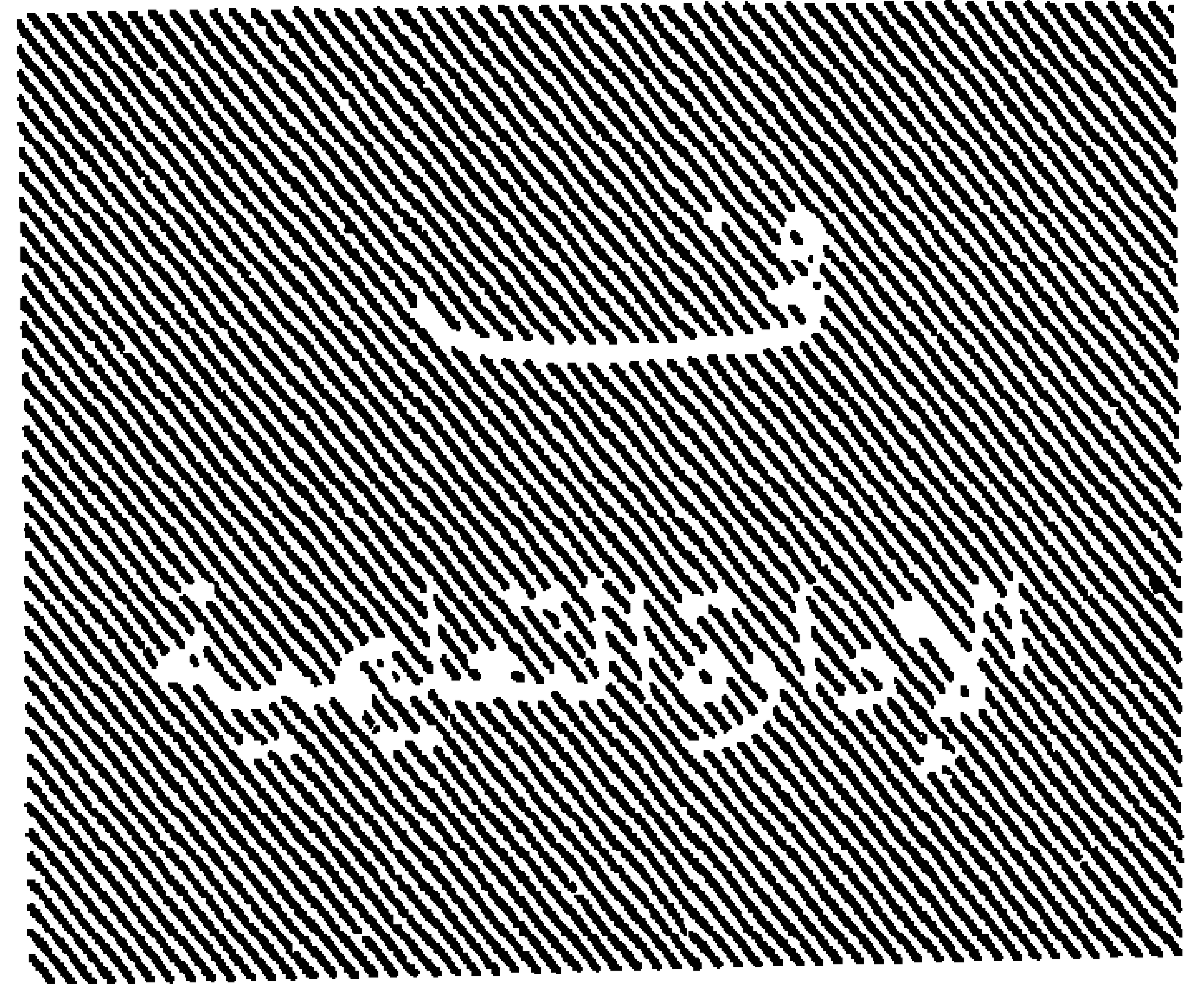
عميد كلية الآداب جامعة المنيا

ملف خاص

جوانب الادارة التعليميه

●● المعونات فى التربية والنظام الدولى الجديد

بعض المشكلات



الكاتب : ريموند ف . ليونس

رئيس المشتغلين فى البرامج بالمعهد الدولى للتخطيط التربوى باليونسكو .

●● سوف يشير هذا المقال الى بعض مشكلات معينة فى الادارة التعليمية بالدول النامية والى بعض الحلول الممكنة لهذه المشكلات. والمشكلات التى سوف نشير اليها هى : صناعة القرار ، وتنفيذ القرارات ، وشبكة الاتصالات ، وتحديد المهام ، والميزانيات ، والرقابة المالية .

صناعة القرار

تتعلق المسائل الرئيسية منها بالخلفية السياسية للسياسة وبكيفية اتخاذ القرارات وبمكان اتخاذها .

الخلفية السياسية للسياسة :

يدعى صانعو السياسة السياسية أنهم يسترشدون فى عملهم فى تطوير التعليم بمعيار من الكفاءة العامة ، وهو أمر قد لا يتوخونه دائما ، اذ قد يكون هناك مصالح خاصة تجعله غير ذى قيمة ، ولذلك قد يكون من الأفضل عندما نتناول صناعة القرار فى لتعليم والمشكلات الرئيسية للتعليم أن نسلم ضمنا بأن الغرض الاساسى من الادارة العامة للتعليم هو تحقيق هدف التعليم المناسب للشباب والكبار كما هو محدد ومعروف . وعلى ذلك فانه قد يحكم على فاعلية الادارة التعليمية من حالة التعليم الذى تقدمه السلطات العامة فى ضوء قوانين الدولة ، الا أن كفاءة التعليم وادارته تتأثر بواقع السلطة السياسية وبالحقيقة القائلة بأن السياسيين يميلون الى اتخاذ القرارات

وفقا لتفسيراتهم لوجهات نظرهم الخاصة ولضغط الجماعات التى قد تتشابه أو تتعارض معهم فى وجهات النظر ٠

وعلى ذلك لا تكون الدول المنخفضة الدخل عادة مخطئة كثيرا اذا ما قدمت تعليما لاطفال من صفوة مناطق الحضر فى تلك الحالات التى لا يوجد بها نظام خاص يواجه احتياجات تلك الصفوة ، وانما تكون المشكلة السياسية والادارية الوحيدة اذا كان السياسيون يتخذون قرارات نافذة المفعول لمواجهة احتياجات أطفال وكبار من الطبقات الاجتماعية الاقل حظوة فى البلاد الفقيرة المحيطة بالمدن الكبيرة وفى المناطق الريفية ، وكذلك تكون هذه المشكلة اذا ما اتخذت هذه القرارات وعندما تتخذ تتمشى مع الحرمان التعليمى ضمن أهداف أخرى تكون قد تقررت من أجل استخدام الموارد التعليمية ، وعندئذ فاننا نضع فى حسابنا المدى الذى يتقرر معه كفاءة التعليم ، ونعمل على توفير متطلباته بصورة تختلف باختلاف المعيار السياسى لأولئك الذين يطلب منهم اقـــراره ٠

كيف تتخذ القرارات :

والمشكلة الثانية المتعلقة بالقرارات تكون اذا كانت هناك « تفرقة تامة محكمة » بين السياسة والادارة ، بمعنى أن يضـــع السياسيون السياسات ويتولى الاداريون تنفيذها ، أو اذا ما كان الاداريون هم الذين يعدون السياسات ليوافق عليها السياسيون قبل تنفيذها ، ونظرا لأن السياسة هى مجرد خطة عمل عامة فانها تصبح عاملا مساعدا اذا استطاع القادة الســــياسيون أن يتعرفوا من قدامى اداريهم على النتائج المحتملة لمبادرتهم ، الا أنهم لا يستطيعون الا أن يعرفوا اذا أرادوا أن يعرفوا ٠ واذا استطاع الاداريون أن يجيبوا على أسئلتهم بعبارات منمقة تتضمن المعارف والأفكار المعقــولة المتعلقة بأمور السياسة التعليمية ٠

ان هذا الدور الذى يؤديه الادارى باعتباره ممن يقدمون الخدمات للسياسى يدل على أنه ينبغى علينا أن ننظر الى الأوضاع المختلفة لنرى هل السياسيون يقصدون تحقيق مصلحة من وراء نصوص القرارات ، وهل القرارات تبقى مدونة فى الخطط التى تحتفظ بالنظم التعليمية فى صورة اجرائية ، وحينئذ فاننا نحتاج الى أن نفحص بنيان العلاقات بين السياسيين والموظفين المدنيين أهو من النوع الذى يسمح للحكومات بتنظيم صلات بين مجموعتين فيما يتعلق بالامور المتصلة بالسياسة التعليمية وتنفيذها بكفاءة معقولة ٠ واذا كانت القرارات الخاصة بالسياسة التعليمية هى أساس العمل فيبدو لزاما أن يكون هناك درجة معقولة من الاستمرار فى الريادة السياسية والادارية وفى الاهداف الرئيسية المعلنة ٠ ومن ثم فانه اذا كان وزير التربية والتعليم يتغير كثيرا فان الامر يصبح على درجه كبيرة من الصعوبة ، فى حين أنه اذا كانت جمهرة العاملين المدنيين يتغيرون بتغير الحكومة فان الدولة تصبح كأنها غير ملتزمة بوضع أسلوب حكيم هادف لصياغة السياسة ٠

ان المشكلة الادارية لصـــناعة القرار ، أى ان واجبات العمل الوظيفى للادارة

التى تتولى فى المكان الاول المهام المركزية السياسية لصناعة القرار ، يمكن تلخيص عملها فيما يلى :

- جمع معلومات احصائية بصورة منتظمة ، وحسب الطلب ، عن التعليم وتمويله .

- جمع معلومات عن الهيئات المهنية والادارية المعنية ، وذلك عن طريق الاتصال بالقائمين بالعمل المهنى (التفتيش ، الجامعات ، الهيئات المسئولة عن الخطط الدراسية والمناهج وغيرها) ، وعن طريق المسئولين اداريا عن توصيل المعلومات من المعاهد أو المؤسسات الى الهيئة المركزية ، ثم تحليل هذه المعلومات ، وينبغى أن تكون تلك المعلومات متعلقة بالوضع والمشكلات الخاصة بالتعليم ، كما ينبغى أن تزود المسئول المدنى بالمعلومات الصالحة .

- صياغة المقترحات السياسية ، ويفضل أن يكون ذلك بعد مناقشات داخل وزارة التربية والتعليم وبين مختلف المستويات والانواع بها ، وعادة تعد مثل تلك المقترحات الخاصة بالسياسة التعليمية عن طريق رئيس مكتب التخطيط أو مدير التعليم أو رئيس مكتب الوزير . ومن أهم ما يتطلع المرء اليه عند اعداد مشروع المقترحات داخل الوزارة أن يتم التعاون فى شأنها بين الادارات المعنية بالوزارة . كذلك يتطلع المرء أيضا ليعرف هل المسئولون المهنيون والاداريون القائمون على الاتصال بين الوزارة وعلى مستوى اداراتها الفرعية فى مديرياتها قد اشتركوا فى المناقشات ، وهل أجريت المشاورات المطلوبة مع المربين والطلاب والآباء والنقابات المهنية وغير ذلك .

- مناقشة مقترحات السياسة بين وزارة التربية والتعليم والوزارات الاخرى والهيئات المعنية .

وهذه المهام المذكورة ، وهى من مهام الهيئة المركزية لصناعة السياسة التعليمية ، تعنى أنه يلزم الالتفات الى عوامل أساسية لمعرفة هل الظروف الضرورية اللازمة لتوفير الكفاءة المطلوبة للقسم المسئول بوزارة التربية والتعليم قد تمت تهيئتها . ويعنى هذا أنه ينبغى أن نفحص المشكلات الاقتصادية للقوى البشرية ونتجنب التكرار وكفاءة تكوين الاقسام الفرعية ، أى التخصص فى العمل وأحكامه ، وذلك للوصول الى الحكم على كفاءة الوزارة فى دعم صناعة قراراتها .

ينبغى بصفة خاصة فحص حجم الوزارة المركزية ومهمتها بقصة معرفة هل امتداد الوزارة قد اتسع بدرجة كبيرة بحيث أصبح يعوق التقدم اللازم لاعداد السياسة وتنفيذها ، ففى كثير من الدول يمكن أن نلاحظ وجود الوزارات « المتضخمة » التى تضم العديد من الادارات الزاخرة بأعداد كبيرة من العاملين ، وغايات السلطة لكل من تلك الادارات يمكن تفسيرها بصورة واضحة فى أنها تناظر سلطة البارونات فى اقطاعية من امبراطورية أكثر من كونها تحقق مظاهر احتياجات

الادارة الحديثة • وتكمن المشكلة الكبرى ، اذا لم نعتبر مهمة الوزارة فى توفير العمل لموظفيها مقياسا رئيسيا لعملها ، فى البحث عما اذا كان من الممكن تخفيض حجم الوزارات المتضخمة الى الحجم الذى يسمح لها بتنفيذ مهامها المتعلقة بصناعة القرارات وتنفيذها بدرجة أكفأ تكفل لها دعم صلاتها داخل الوزارة وخارجها •

أين تتخذ القرارات :

اذا كان من المقبول بصفة عامة أن تتخذ بعض قرارات سياسة التعليم مركزيا، فان ماهية هذه القرارات ليس متفقا عليها • ومن الطبيعي أن ننصح السلطات القومية بأن ترتب الأمور لما يتلاءم معها • ومع ذلك فثمة أسئلة تتعلق بمهام وبناء الادارة لابد أن تدور حول « ماهية ومكان اتخاذ القرارات » وماهية السلطات التى ينبغى أن تحتفظ بها الهيئة المركزية وتلك التى تفوضها ، ما دام دور الادارة فى اعداد قرارات السياسة يختلف باختلاف لا مركزية صناعة القرار ، ومن الواضح أن هناك اختلافا كبيرا فى ادارة نظام التعليم بين الجهات التى توجد بها سلطات قانونية محلية واقليمية تستطيع أن تصنع قرارا حول معظم الأمور ، وتلك التى يقتصر دور الحكومة المركزية فيها على مجرد توفير الاعتمادات وممارسة الرقابة على صرفها وبين تلك التى تتولى فيها تلك السلطات تنفيذ تعليمات الوزارة المركزية تفصيليا •

تنفيذ القرارات :

تكمن مشكلة الادارة التعليمية الكبرى فى الحقيقة فى أن السلطات تجد غالبا صعوبة فى تنفيذ برامج التنمية ، ويصاحب هذه الصعوبة مسائل معينة خاصة بتخطيط وأحكام التنفيذ ، ويجوز أن نفرق فى هذا الشأن بين تنفيذ القرارات الخاصة بالتنمية وتنفيذ القرارات الخاصة بالادارة الروتينية للتعليم • فتنفيذ القرارات الخاصة بالتنمية يتوقف على هل تتضمن عنصر التخطيط الكافى أو مبنية عليه ، وهل الترتيبات الخاصة بقدرة التنفيذ واقعية وسديدة • ويتوقف تنفيذ القرارات الخاصة بالادارة الروتينية على التنظيم وأحكام الخدمات المدعمة هل هى كافية لضمان امكان تنفيذ تطبيق القوانين التعليمية والتعليمات التى تصدر من يوم لآخر بطريقة خلاقة •

واذا كانت السياسة التعليمية القومية تتضمن أهدافا محددة لمختلف مستويات وأنواع التعليم فان مشكلة وزارة التربية والتعليم سوف تنحصر فى التأكد من أن كل برنامج يتمثل فيه تجميع الاحتياجات التى سبق اثباتها والتى أحصيت نتيجة للتحرك من القاع الى القمة وفقا لمستوى ونوعيات التعليم واستجابات السلطات القومية لتلك الاحتياجات المقيسة والمقدرة تكاليفها ، واذا كانت السلطات تعتزم تنفيذ برنامج ما فان ثمة عددا معينا من الشروط ينبغى أن تراعى ، وهى :

— انه لا يمكن التكفل بعدم تجميع البرنامج بأسلوب منظم الا اذا كان كل جزء من اجزاء البرنامج غير المجمع قد تم تقديره وتم تحقيقه منفصلا وفى وقت

مناسب ، ومن ثم فان برنامجا للتعليم الابتدائى سوف يتضمن طبيعيا عددا من أجزاء من برنامج عام مشترك مثل اعداد المعلمين ، والابنية المدرسية ، وتوريد الاجهزة ، والكتب ، والمواد ، وغير ذلك ٠

- التزود بالمال والموارد البشرية والمادية لانجاز البرنامج الذى سبق تخطيطه ٠

- أن تكون الترتيبات التفصيلية الخاصة بأحكام التنفيذ قد تم وضعها بوضوح ، وهذا يتضمن التقويم اللازم ، وينبغى أن نعمل على دراسة الترتيبات التى وضعت فى كل دولة يوجد بها أو لا يوجد قدر من تخطيط لبرنامج جار يؤازره تخطيط البرنامج ما لا يأخذ فى الحسبان الاحتياجات اللازمة لما قبل التخطيط ٠

ان الاحتياجات السابق ذكرها تعنى أيضا أنه ينبغى على أولئك المسئولين عن التخطيط والتنفيذ على المستوى الوزارى والمركزى أن يعملوا على توفير تقسم واضح فى المهام بين قسم التخطيط الذى قد يتولى مسئولية تضمين مختلف البرامج فى برنامج شامل للتنمية وبين القسم العملى الذى قد يتولى مسئولية التشغيل لتنفيذ برنامجه الخاص مثل تنمية التعليم الابتدائى أو اعداد المعلمين أو غير ذلك ٠ ان هذا التقسيم فى العمل بين التخطيط وبين التنفيذ فيما يتعلق بعمليات البرنامج قد يكون من الصعب الوصول اليه ، وكذلك قد يكون من الصعب أيضا توفير التنسيق اللازم بين خدمات التمويل بالوزارة وبين أولئك المسئولين عن التخطيط وتنفيذ الخطة ٠

وهناك حاجة — على مستوى المديريات القومية — الى فحص طريقة استطاعة الادارة التوصل الى وضع برامج فعالة وتنفيذها دون أن يحدث ذلك تكرارا للهيئات الادارية ٠ وعلى ذلك قد يكن هناك مشكل فيما يتعلق بتحديد أى البرامج وأى مهامها ينبغى أن تكفل على المستوى الاقليمى وعلى مستوى المناطق والاحياء على التوالى ، وهل من الضرورى أن تكون طلبات تنمية التعليم والاستجابة اليها فى حاجة الى أن تمر على كل من تلك المستويات ، أو هل هناك طرق أكثر كفاءة وتشغيلا يمكن توفيرها لمواجهة احتياجات التنمية التعليمية دون أن توجد بيروقراطية معرقلة وغير فعالة ٠

كذلك من المفيد أن نميز فى شأن وضع برامج مختلف أنواع التنمية التعليمية بين المدن ومجالس البلديات ، التى قد تكون فى أغلب الاحيان قادرة على تخطيط ووضع البرامج والتى قد تمتلك اعتماداتها الخاصة للقيام بهذا العمل ، وبين القرى والبلاد التى يلزمها الحصول على معونة فنية ومادية من الخارج ٠ وبصيغة أخرى فان متضمنات البرامج المشتركة مع الخريطة المدرسية ومع تخطيط التنمية التفصيلى يتطلب على مستوى الحى تطوير الاتصالات والمهارات الضرورية ٠

ان تنفيذ التنمية الشاملة يعتمد أيضا اعتمادا وثيقا على الطاقة المنفذة ٠ فبخصوص المبانى ، حيث يبدو ان القطاع العام يتخلف فى كثير من الاحيان عن القطاع الخاص فيما يتعلق بالتنفيذ تصبح احدى مشكلات وزارة التربية والتعليم وفروعها القومية

هى عدم توافر مهندسين لديها وهيئة للعاملين بها وكذلك موارد البناء ولذلك قد يعتمدون على وزارة الاشغال المسئولة بدورها بالتشاور مع وزارة التربية والتعليم ، وقد يكون فى ذلك ضياع للوقت ، فى العمليات المعقدة المتضمنة فى المواصفات والمقاولات وغير ذلك • ويصدق هذا أيضا على الانشاءات الجديدة كما يصدق على الترميم والاصلاحات • ونتيجة لذلك يصبح من اللازم البحث عن الوسائل التى يمكن عن طريقها رفع كفاءة الترتيبات التفصيلية للبناء ، كذلك يتطلب الامر صورة مشابهة البحث عن وسائل لتوريد المعدات والكتب والمواد مالم تكن هناك كفاءة فى المراقبة المركزية وفى وسائل التوزيع •

وهناك نقطة هامة فى انشاء المؤسسات التعليمية تتعلق بمظهرها العام وبترميمها، فيبدو أنه من المفيد فى هذا الشأن أن نبحث الطرق التى يستطيع عن طريقها السكان المحليون الاسهام فى التبرع للمدارس بتمويل كاف ، وهذه المسألة ينبغى بحثها مرتبطة بما يسفر عنه بحث أساس كيفية تمكين السكان المحليين وممثليهم من الاسهام فى ادارة المدرسة •

وفيما يتعلق بالخدمات المعاونة يلزم أن نبحث ما يختص بمهمة توفير العاملين أى تشغيل الهيئة المؤهلة تأهيلا مناسبا أو توزيعها على أماكنها والتفتيش والاشراف المهنى عليها والخدمات الادارية وهل هى موزعة على أماكنها وفق نظام وبطريقة تسمح بتوفير الدعم المطلوب للمؤسسات التعليمية أو ينبغى من حيث المبدأ أن نمد الهيئات المهنية بالتدريب والدعم اللازم للمدرسين ، وبذلك يتحسن وينصلح مستوى التعليم •

وينبغى أن تضمن الهيئات الادارية ، مرتبطة مع الجانب المهنى ، القيام بتنفيذ جميع الترتيبات الخاصة بالتلاميذ والابنية والمدرسين وغير ذلك من يوم لآخر ، وأن تتأكد من أن ثمة اجراء يتخذ بشأن جميع الامور التى تلفت ادارة التفتيش نظر الاداريين اليها • وتكمن المشكلة فى أن الخدمات المعينة قد تكون مركزة فى المدن الكبرى وتكون المؤسسات التعليمية المحتاجة بصفة عامة للمعونة محرومة منها • ومن الامور المعقدة أن يكون رؤساء المؤسسات غير قادرين على القيام بالادارة والريادة المهنية اللازمة لمؤسساتهم ، وعندئذ يصبح من الضرورى البحث عن الطرق التى ينبغى على أولئك المسئولين عن تنفيذ الادارة التعليمية من يوم لآخر أن يتبعوها فى تخطيط عمل اداراتهم المعنية ، لضمان تركيز القوى العاملة المؤهلة فى تلك البقاع المحتاجة اليها واتخاذ اجراء فى الوقت المناسب فى كل تلك الامور حيث تلزم المساعدة •

ولقد التفت المتخصصون فى الادارة التعليمية — بطريقة سليمة — الى مشكلة تحسين تشكيل وأحكام البرامج والمشروعات • وتعنى حالة استخدام نظام تقويم البرنامج واعادة النظر فى الاساليب واتباع طريق التحليل النقدى لهذه الاغراض أن ثمة عناية توجه لشبكة المسئولية المتضمنة فى تخطيط المشروع وتنفيذه •

الاتصـــــالات :

يلزم أن نبحث عن الحد الذى تستطيع عنده ممارســـة الاتصالات فى الادارة التعليمية أن تسهم فى التخطيط والتنفيذ المناسب الذى ناقشناه هنا • على أن هذا البحث والفحص يقودنا الى البحث عن الظروف التى فى ظلها تستطيع بيروقراطية الاتصال فى الدول النامية أن تؤدى الى وضع وتنفيذ خطط ذات معنى ، ويبدو ان المشكلة الاولى هى البحث عن طبيعة وتكوين البيروقراطية الادارية نفسها ، وذلك قبل البحث عن العيوب التفصيلية فى الاتصال وطريقة علاجها ، وذلك لنرى هل هناك بعض عوامل معينة متداخلة تحول دون الاتصال الهادف لتغيير وتطوير التعليم •

وتشير المناقشة التى يثيرها بعض المتخصصين فى « نظرية التنظيم » الى النتيجة القائلة بأن عناصر الروتين والجمود قد تعوق التقـــدم ، وان تغيرات ضرورية فى البيروقراطية العامة تأتى من القمة وتفرض على الجماعات المحظوظة نسبيا أو الطبقات الموجودة على المستوى القومى وفى الاقاليم • ويعتبر القرار الخاص بتغيير تكوين أساليب الاتصال الخاص بالبيروقراطية هو نتيجة لمعالجة سياسية ، ولكن يلزم التفرقة بين التغيير الشكلى فى البيروقراطية الذى يلقى بمهام ومسئوليات على المستويات الاقليمية دون أن يبعد عن البيروقراطية نفسها وبين ذلك التغيير الذى يعمل حقا من أجل اشراك العامة فى مجرى شئونهم الخاصة •

والحقيقة القائلة بأن التغيرات تتم من أعلى لا تعنى أن البيروقراطية لا تستجيب على المدى الطويل لمطالب من القاعدة • ويرى المتخصصون فى (نظرية التنظيم » ان البيروقراطية موجودة بصورة متأصلة واضحة ولفترات طويلة فى الروتين وان هدؤا نسبيا قد اعترى فترات الازمات التى اهتزت فيها الادارة نتيجة لرد الفعل عند الشعب والقوى السياسية بل لرد الفعل داخلها هى نفسها ، فاضطرت أن تكيف نفسها للمطالب والظروف الجديدة • وتؤكد هذه النظرة الى التغـــيرات فى الادارة حتمية الطبيعة الاستاتيكية للبيروقراطية عبر فترة طويلة من الزمن ، كما تؤكد الصعوبات التى تواجهها الادارة التقليدية فى تكييف نفســـها للعوامل الديناميكية التى تصحب التخطيط وزيادة عدد الموظفين المهنيين المبدعين فى النظام التعليمى •

وترى احدى مدارس الفكر ان الادارة يهيمن عليها الروتين والفشل فى فهم الافكار الجديدة والافادة منها ، كما يسودها الجمـــود ونمو روح الطبقية والسلوك الشعائرى من جانب ذوى المصالح المحلية الضيقة التى تكتفى بتنفيذ الأوامر حرفيا • ويرى المتخصصون ان تدعيم البيروقراطية المركزية لذاتها واتجاهاتها نحو الانعزال عن الحقائق المؤثرة فى النظام انما يعبر عنه ما تقوم به من وضع قواعد مجهولة والعمل على جعل الادارة العامة مركزية ، كما أنهم يقولون انه نتيجة للمركزية والسلطة والتقوقع والانعزال عن العامة تصبح الادارة تدريجا أكثر تعرضا للنزاع بين الطبقات والجماعات المنظمة للسلطة والامتيازات الفردية • بل بعد فترة من زيادة السلطة وزيادة المركزية

وزيادة المحاولات من أجل تجنب مشكلات العالم الواقعي تأتي نقطة التحول ، وعندئذ تنشغل السلطات المركزية فى اصلاح الادارة بحيث تستطيع أن توفى ــ بدرجة قلت أو صغرت ــ بمواجهة الاحتياجات الجديدة الخاصة بتخطيط وتنفيذ اللامركزية ٠

ان هذه النظرة ــ التى لخصناها هنا ــ قد تكون لها بعض القيمة في الدول التى تسودها البيروقراطيات المركزية الواسعة التى كثيرا ما يصعب فيها الاتصال سواء للتنمية أو للادارة الروتينية ، وقد لا توجد غالبا فى بعض الاحيان ، فى حين يحدث العكس ، أى أن تكون هناك ضرورة لايجاد بيروقراطية مركزية فعالة بالاقاليم ذات الحد الادنى من الاتصالات والمزودة بأفراد من العاملين يبذلون أقصى جهدهم لتعريف أنفسهم بالمديرين والمدرسين بالمدارس ، وذلك فى الدول التى لا يتوفر فى البلاد الصغيرة فيها والسلطات المحلية أفراد أكفاء وحكماء ٠ ويتوقف وجود بيروقراطية مركزية كفؤ على الحاجة الى وضع خطوط واضحة للتنمية ناجمة عن الاتصال بالآراء والحقائق المختصة الواردة من القاعدة ، وكذلك مسئولية التنفيذ اللامركزية ٠ وبصيغة أخرى فان البيروقراطية الذكية مطلوبة ، الا أنها لا تعمل الا اذا تيسر الاتصال من خلال ورقة العمل اللازمة ، كذلك الاجتماعات والندوات والمحاضرات واعداد التدريبات واشراك أولئك المهتمين ٠

٥٨

وينبغى أن نلتفت ونهتم بالاساليب التى يتم الاتصال عن طريقها بين الافراد والجماعات داخل الادارة ٠ فالتنظيم والأساليب تعمل شأنها شأن تسجيل المعلومات ٠ ويبدو أن اخفاء المعلومات والتعليمات أمر يستحق الدراسة الجيدة ، كذلك الشأن أيضا فى الاساليب التى يمكن عن طريقها الحصول على المعلومات وتنظيمها ، وهذه الاساليب تتراوح بين توفير نظام مبسط ومنظم تنظيما جيدا للملفات فى المؤسسات والمكاتب على حدة وبين تسجيل البيـــانات مثل تلك المتعلقة بالمدرسين وترتيبات احالتهم الى المعاش من خلال استخدام الحاسب لآلى ٠

تحديد المهـــام

ان تحديد المهام يدخل فى صميم التنظيم ٠ ويتضمن هذا التنظيم تجميع المهام المحددة ذات الصلة فى اطار بناء معين ٠ وبهذا الشكل يصبح من غير المفيد التحــدث عن أساليب الادارة الحديثة مثل الاسلوب الانتقادى أو الادارة بالاهداف ، الا اذا تم التعرف بوضوح على المسئوليات الدقيقــــة المتضمنة فى كل من المهام المحددة ٠ ومع ذلك فان المسألة الجوهرية هى : انه ولو أن تحديد المهام الفردية يعتبر من الامور الهامة جدا فان مراقبة تنفيذ تلك المهام تعتبر أكثر أهمية لضمان توفير نظام من الاتصال والرقابة ٠ ومن ثم فان تحديد المهام اما أن يتم بتنظيم الادارة ككل واما أن يكون وسيلة لتوصيف متضمنات الاعمال تفصيليا بما فيها مقاييس الرقابة والتقويم ٠

الميزانيات والرقابة المالية

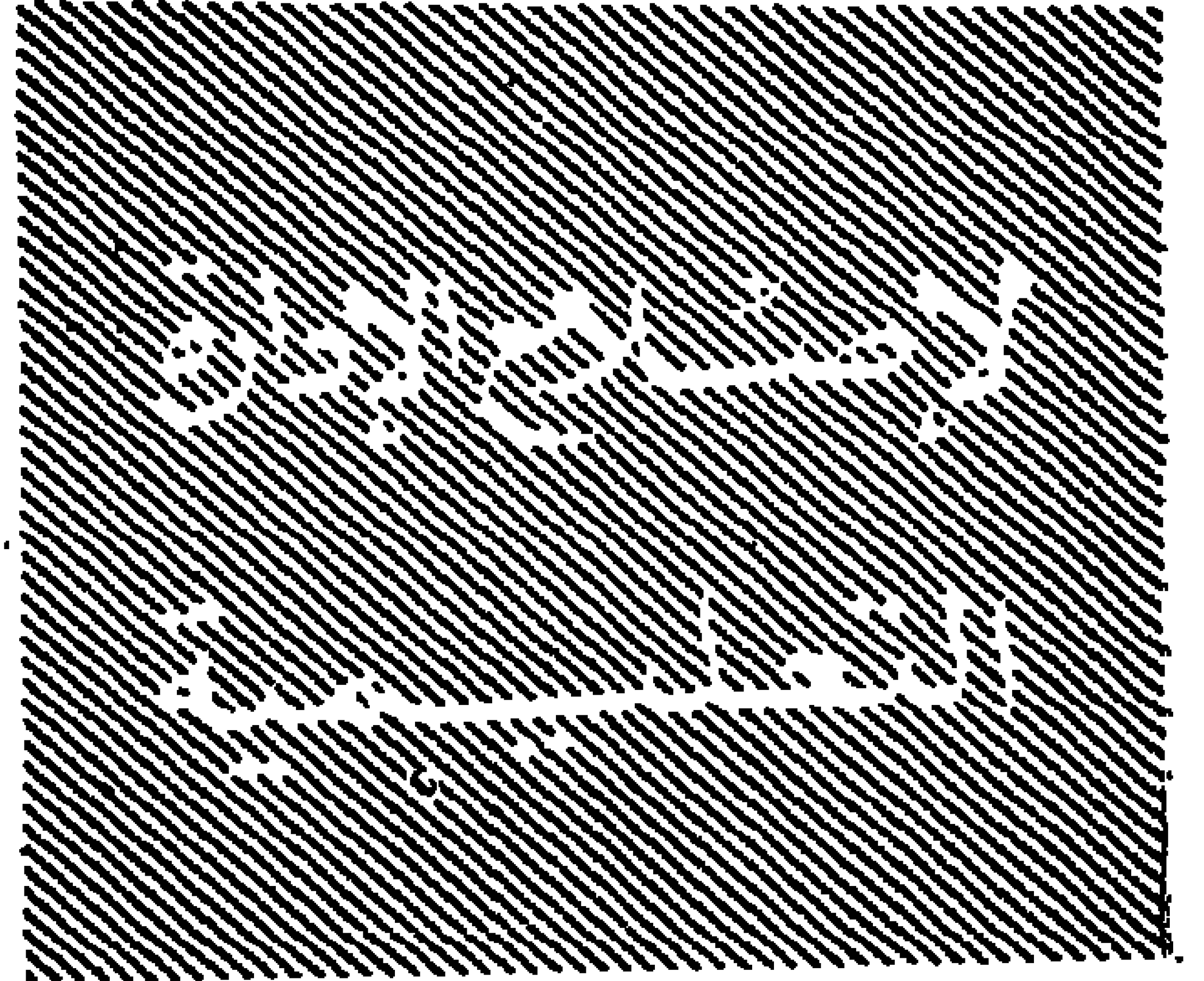
إذا كانت اللامركزية هامة لتحسين التخطيط والتنفيذ فانها ينبغي أن تصحب بترتيبات دقيقة تفيد فى فحص حسابات المصروفات العامة وتضمن استفادة الشعب من أمواله • ويبدو انه من المهم أيضا أن يكون هناك تحليل موجز للميزانيات والاجراءات الحسابية التى تستخدمها السلطات المركزية والإقليمية لتضمن صرف الاموال العامة فى أوجهها •

ان المشكلات السابق ذكرها فى الادارة التعليمية تتعلق ببنية النظام والاتصالات والمواد ، ومن اللازم أن نفسر السبب فى أن البنيات الادارية فى النظم التعليمية قد أصبحت غير عملية وغير قادرة فى بعض الحالات على خدمة صناع السياسة والتنفيذ ، ولذلك فانه ينبغى علينا أولا وقبل كل شيء أن نفحص السياسيين وأن نعمل على فهم ما يتوقعونه من مديريهم التربويين وما يعدونه • وعندئذ ينبغى أن ننظر فى تكوين الادارة على المستوى المركزى وعلى مستوى الاقاليم القومية ، وأن نسأل أنفسنا هل هذه البنية تمثل كفاية وتنظيما للعمل يسمح بالتنمية والادارة اليومية للتعليم • وينبغى علينا فيما يتعلق بالاتصالات أن نبعد عن الادعاء القائل بأن ما يؤخذ فى الاعتبار هو ما يتم عمله فى المعاهد التربوية لمواجهة احتياجات السكان • ان هذا الادعاء يقودنا الى البحث بحثا دقيقا عن بعض اجراءات الاتصالات وأساليب تنسيق العاملين التى تعتمد على بيروقراطية غير شخصية تبعد كل البعد عن أى مستوى عمل علمى ، فى حين يبدو انه من اللازم التعرف على المقاييس المطلوبة لتوفير الادارة العادلة من خلال لا مركزية مناسبة لصياغة القرارات وعن طريق النهوض بالاساليب الفنية النزيهة للتعليم • كذلك يبدو انه من اللازم أن نبحث عن كيفية تحسين الاتصال من خلال لا مركزية مناسبة لصياغة القرارات وعن طريق النهوض بالأساليب الفنية للاتصالات •

وبخصوص التزويد بالخدمات المعينة ينبغى أن نوجه عناية أكثر لتخطيط التفتيش والدعم الادارى وحشد الهيئة العاملة المؤهلة • وبالنسبة لمشكلات الاعداد قبل الخدمة والتدريب فى أثنائها والترقيات واجراءات وضع التقارير والتنسيق فان الحكومة ينبغى أن توليها أولية فى الدراسة • ولكنه من اللازم أيضا – كجزء من تحديث الادارة والتعليم – أن نفحص كيفية تكييف نظام الثواب والعقاب فى خدمة التعليم العام – على وجه أحسن – مع احتياجات البلاد النامية •

المترجم : السيدة/زينب محرز

إطار عمل تصوري



الكاتبة : جراسيلا رويز دوران

رئيسة مكتب التنظيم والطرق بوزارة التربية والتعليم في بيرو .

هناك حركة عامة لاصلاح التعليم في بلاد العالم المختلفة .. ويصدر هذا الاصلاح في بعض الحالات عن الحركات الاصلاحية التي تهدف الى احداث تغيرات راديكالية في البنيات الاجتماعية والاقتصادية .. وفي حالات أخرى يوجه بحو تجديد التعليم ليكون مسايرا للتقدم التكنولوجي ، حتى يحقق متطلبات المجتمع بصورة أمثل ، ويعمل على تحسين نوعية التعليم .

ومع ذلك ففي المخططات التي توضع لتنفيذ مثل هذه الاصلاحات لا نلمس اهتماما فعليا يوجه الى الاصلاح الاداري ، كأداة أساسية لتطوير التعليم ، وفي بعض المخططات نجد أن الاهتمام يكون مقصورا على اتجاهات عمل رئيسية قليلة ، وفي البعض الآخر يتجه الى صياغة نصوص قانونية لتشريع الاصلاح ، أو الى اجراءات غير متواصلة ، فيما يختص بتدريب هيئات التدريس والارتقاء بمستواهم . وبينما تقرر بلاد أخرى أن هذا الاهتمام متطلب لتنفيذ الاصلاح التعليمي فانها لم تنجح

فى جعله حقيقة واقعة ، حتى الى حد مجرد صياغة تطوير ادارى أو وضع مخطط اصلاحى ٠

وقد يتساءل المرء أهناك حقا مسوغ لتنفيذ الاصلاح الادارى ؟ وقد يكون من المفيد بهذا الصدد أن نذكر بعض الملاحظات ٠

فبالرغم من تصميم حكومات كثيرة على وضع مخططات لتطوير التعليم ، والقيام بالاصلاحات الاولية فى التعليم ، فان هذه المخططات لا يمكن تنفيذها دائما بسبب القيود الادارية فى النظام التعليمي ، ذلك النظام الذى يعرقل فى حالات كثيرة تنفيذ العمل المخطط ٠ وبالاضافة الى التكلفة الباهظة فان ذلك يخلق عقبة حقيقية تستوجب تغيير الخطط ، أو اللجوء فى بعض الاحيان الى الارتجال ، وما يستتبع ذلك من تعطيل واحباط ، أو فقدان كلى لاهتمام أولئك المسئولين عن تنفيذ الخطط ٠

وهناك عقبة أخرى تتصل بالادارة ، وهى الجانب المالى ٠ ففى أغلب الحالات يفشل المخطط لعدم توافر الموارد المالية الكافية ، أو لانها لا تصل فى الوقت المناسب ٠ ويعنى هذا تخصيص اعتمادات مالية أكبر ، اذ أن العمليات التى تطرح جانبا دون أن تستكمل لا يمكن البدء بها ثانية عند المرحلة التى توقفت فيها ، بل يستوجب الامر أن يكون البدء فى مرحلة أسبق بقليل ، مما ينتج عنه ضياع بعض الموارد والجهد والوقت والامكانات البشرية ٠ وهناك وجه آخر فى تنظيم التعليم يكاد يكون عاما ، هو البنية العضوية غير الملائمة ، بادارة مركزة فى القمة ، وتركيز السلطة ، وجهاز مركزى بيرقراطى يمارس الوظائف التنفيذية ٠ ونتيجة لذلك تكون الخدمات التى تقدم للجمهور مبتورة وبطيئة ٠ وأخيرا يمكن أن تضيف لذلك نقص المعلومات التى يحتاج اليها فى وضع القرارات الصالحة فى الوقت المناسب ٠

وبينما لا تنطبق الصورة السابقة على جميع الدول فانها تشكل مبررا اضافيا للشروع فى اصلاح الادارة التعليمية بشكل نظامى ودقيق ٠

وبعض الاتجاهات التى ظهرت ، خصوصا فى أمريكا اللاتينية ، تستحق منا اهتماما خاصا ٠

ومن الاتجاهات الاكثر ذيوعا الاهتمام بالاجراءات التشريعية ، التى لا تقتصر على القوانين والتعليمات ، ولكن تشمل أيضا اللوائح والقرارات والتوجيهات ، ومجالا كاملا من المعايير ، وكل أولئك ، بدلا من أن يجعل الادارة وتسيير الامور أكثر ديناميكية ، واعطاء حفزا للابتكار ، تقيد حرية العمل والمبادرة اللتين يمارسهما الموظفون ، ميسورة فى كثير من الحالات بطء الاجراءات وعدم الكفاية ، بل مسهمة فى حدوثهما ، وهما مظهران للبيرقراطية ٠

وهناك متغير شائع لهذا الاتجاه ، هو المدخل البنائى الذى يعمل على حل مشكلات الادارة التعليمية بتجديد بنيات الهيئات المعنية ، وبخاصة تنظيمها الشكلى ٠ وتنحصر مثل هذه الجهود غالبا فى تنظيم وزارة التعليم ، أو الوكالة الموازية لها ، وتفشل فى

أن نضفي الأهمية المناسبة على المظـــاهر الأخرى للادارة أو عناصرها • وكثـــيرا ما تشد أزر البيروقراطية •

وهناك أيضا اتجاه لنقل النهج الاقتصادى الذى يتبع فى ادارة الاعمال الى مجال التعليم ، على اعتبار أن الادارة هى عملية انتاجية ، يشكل الموظفون فيها موردا بين موارد أخرى • والهدف المنشود هو تحسين النسبة بين التكلفة والانتاج • ولقد كان لهذا النهج تأثير كبير فى ميدان التخطيط •

وأخيرا فان أحدث اتجاه هو ربط اصلاح الادارة التعليمية باصلاح الادارة العامة • وقد دمغ دورها كوكالة تنفيذية لمخططات الحكومة بطابع سياسى ، وكانت تعتبر من قبل محايدة من الناحية السياسية •

ومع ذلك فليس فى مقدور أحد هذه الاتجاهات أو النهج حل مشكلات الادارة التعليمية ، واذا أريد لها أن تتمكن من ذلك فيجب أن تطبق جميعا فى ترابط ، وفق خطة منظمة • ويجب أن تحدد الخطة فى نصوص شاملة ومتكاملة برامج تحسين الادارة ، ويعبر عنها بوضوح فى تفاصيل مثل : خطوط السياسة الرئيسية ، والمبادىء المعيارية ، والأهداف والغايات التى يراد تحقيقها ، وسياســات العمل ، وترتيب الاولويات ، والاستراتيجية •

ودون أن ندعى وجود خطة موضوعة فعلا لاصلاح الادارة التعليمية فسوف نقدم عددا من المقترحات والملاحظات لتصميم خطة تواجه الموقف الفعلى فى كل بلد •

اصلاح الادارة التعليمية

بعض المقدمات

ان اصلاح الادارة التعليمية عملية شاملة ومتكاملة ودائمة التطور • وهى تتضمن مجموعة من السياسات والاجراءات التى تصمم لتأمين الحد الأقصى من كفاية وفاعلية العملية التعليمية فيما يتصل بالاهداف النوعية للنظام التعليمى •

ولا ينبغى أن تكون الادارة مجرد عنصر معين فى تنفيذ مخططات الحكومة ، بل يجب أن تعمل كعامل فعال وديناميكى أيضا • واذا وقفنا على الخاصية الأفقية للتعليم ، وأخذنا بعين الاعتبار مسئولية القطاعات الكثيرة المشتركة فيه ، فيجب أن لا تتقلص العملية التعليمية الى تلك الانشطة التى تتحكم فيها وزارة واحدة •

يجب أن يرتبط اصلاح الادارة باحداث تغيير ، وبالحفز على التحسين النوعى ، حتى يساعد بدرجة أكبر فى الاصلاح التعليمى ، وبخاصة الاصلاح البنائى • ان الادارة التعليمية تشكل وسيلة تخدم العملية التعليمية • وتبعا لذلك يجب الاهتمام بالحقيقة الواقعة • ان الادارة هى أساسا خدمة ، بمعنى ان هدف الادارة ليس أن تخدم نفسها ، وانما أن تخدم النظام • وبذلك تكون الأداة التى تمكن الجهاز التعليمى من أن يؤدى فعلا عمله •

يجب أن يكون اصلاح الادارة التعليمية شاملا ومتكاملا معا · ولهذا الغرض يجب أن يشمل المناطق والمظاهر المختلفة لميدانه الشاسع بشكل مخطط ومنظم · يجب أن يزداد اللا تركيز الادارى ، واللامركزية الادارية ، حتى نقلل من المركزية ،ونأخذ بعين الاعتبار الاختلافات الاقليمية ، ونؤمن النقل الفعال لصنع القرارات الى الجذور البعيدة للمنظمات ·

يجب أن نعزز تنظيم الأجهزة الادارية المساعدة وفاعليتها ، ويجب أن نهتم بنوع خاص بأجهزة التخطيط والاشراف والبحث والاعلام ·

ويجب أن تكون الاولوية لرفع مستوى كفاية الموظفين حتى نمكنهم من أداء واجباتهم على أكمل وجه ، وذلك عن طريق التدريب المستمر ، وتوخى العدالة فيما يتقاضونه عن أعمالهم · وباختصار عن طريق سياسة شاملة لتنمية العاملين ·

ولكى ينفذ الاصلاح يجب أن نؤمن تأييد أعلى المستويات السياسية ، كما يجب أن نهيء البيئة الملائمة ، التى يمكن أن تشجع لا على اسهام العاملين فى الاصلاح فقط ، ولكن تشجع أيضا على اسهام المجتمع المحلى كله ·

الخصائص

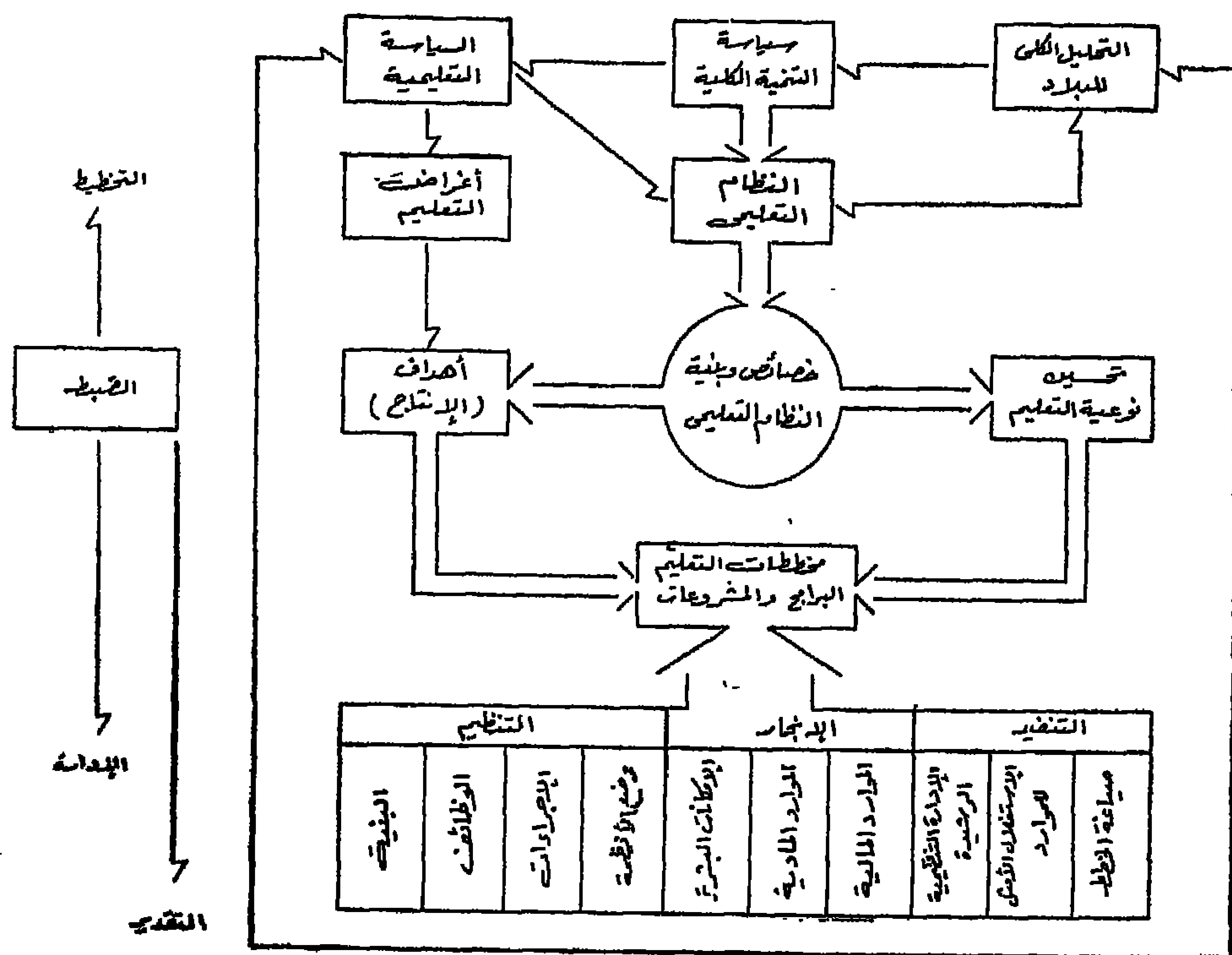
ان الاصلاح مهمة سياسية من حيث اتصاله بتنفيذ برامج الحكومة ، وهو انسانى فى مضمونه وتأثيره ، اذ أنه يوجه بشكل يعتبر الانسان فيه هو قيمته الاساسية ، بصفته كائنا خلاقا ، وعضوا فى مجتمع ، وعاملا ، وهو خلاق فى عملياته وتطويره ، من حيث أنه يدعو للتغير ويحدثه ، وكذلك يفعل فى تطوير وتحسين تقنيات التنظيم ، وطرقه ، وأشكاله ، وغير ذلك من أدوات فن الادارة ، وهو ديناميكى من حيث أنه يستجيب للتغيرات التى تحدث فى المحيط الاجتماعى ، وللتغيرات التى تنتج عنه العوامل الداخلية فى النظام التعليمى نفسه ، ويتطلب هذا تكيفا مستمرا ، وأخيرا هو مساهم من حيث أنه يصمم ليكفل المشاركة الفعالة المسئولة لجميع الذين يعملون فى حقل التعليم ، وكذلك لبقية هيئات المجتمع المحلى ، فى تخطيط التعليم والادارة ·

العملية الادارية

ولكى نحدد المظاهر الرئيسية التى يمكن أن يشملها اصلاح الادارة التعليمية نسرد تحليلا موجزا للمراحل التى نرى ان العملية الادارية تمر فيها (انظر الشكل رقم ١) ·

التخطيط

يشكل التخطيط المرحلة الاولى التى تنفذ فيها سلسلة من العمليات . وأهمها فى رأينا ما يأتى :



الشكل رقم (١) العملية الإدارية

تحديد السياسة التعليمية على أساس تحليل للنظام التعليميى ، يجرى في اطار التحديل الكلى للبلاد • ان السياسة التعليمية تتوافق بدورها مع سياسة التنمية الكلية للبلاد •

تحديد الاهداف التعليمية التى يزمع تحقيها • ويجب أن تستغل هذه المرحلة الاساليب الفنية المختلفة للتخطيط ، وأن تتضمن الاسهام الفعلى للسلطات التعليمية ، وللمجتمع المحلى أجمع ، اذ أن كل فرد يهتم بالتعليم وهو مسئول عنه •

توصيف خصائص وبنيات الجهاز التعليمى ، وفى حالة الاصلاح التعليمى ، فسوف يدخل فى هذا تصميم الاصلاح •

التعرف على الاهداف الكمية ومؤشرات نوعية التعليم ، مع مراعاة زيادة فرص التعليم ، واسهام المجتمع المحلى ، والتعليم المستمر مدى الحياة •

وضع مخططات التعليم ، والبرامج والمشروعات ، وفق السياسات والاولويات التى تضعها السلطات الحاكمة •

هذه مرحلة رئيسية ، تنفذ فيها السياسات والاجراءات والعمليات والمخططات والبرامج والمشروعات التى صممت لتحقيق الاهداف المطلوبة • انها تتصل اتصالا وثيقا بالتنظيم الذى يهدف الى القيام بالعمل التربوى بكفاءة وفاعلية • وتقوم بذلك عن طريق تحليل العلاقة بين جميع العوامل المتضمنة ، واستخلاص المبادىء المباشرة للعمل الذى يصمم بحيث يكفل العدالة فى توزيع وتخصيص المسئوليات بواسطة وحدات ادارية ، أو وحدات عمل منظمة تنظيما سليما ، تستخدم الاساليب والاجراءات المناسبة ، وكذلك الامر فى حالة المعايير والتعليمات المناظرة •

وهذه أيضا مرحلة الانجاز ، التى تفرض ، عند الضرورة ، تخصيص الموارد المادية والمالية والتكنولوجية اللازمة التى تؤمن مقدرة النظام على العمل •

وهناك وجه له أهمية خاصة لعملية الانجاز ، وهو التدريب الاولى ، والتدريب فى أثناء الخدمة لهيئتى التدريس والادارة ، حيث ان هؤلاء هم أساسا الذين يشكلون القوة الدافعة للعملية الكلية •

واذا ما تمت هاتان المرحلتان تبدأ عملية التنفيذ السليم ، أى أن المخططات والسياسات والبرامج والمشروعات تستطيع أن تتحرك ، ويمكن اتخاذ الاجراءات الادارية والقيام بعملياتها • ويبدأ الجهاز الادارى العمل بعد ذلك ، بتوجيه من هيئة العاملين المسئولة عن الانجاز الناجح للانشطة المطابقة • ويجب أن يبذل كل جهد ممكن لتشجيع اسهام المجتمع المحلى حتى تتحقق الاهداف المطلوبة •

ومن المهم فى هذه المرحلة اتخاذ الاجراءات والطرق العملية التى تكفل تنمية كل نشاط ، واللاتركيز المناسب للوظائف ، والتنفيذ الرشيد للميزانيات والعمليات الماليه ، وتدبير هيئة العاملين وتنظيمها ، وأقامة الاســـــاس الاقتصادى للتعليم والحفاظ عليه •

وتنحصر وظيفة الضبط فى توجيه العمل التعليمى بحيث يحقق الاهداف المتوخاة ، دون اللجوء الى الطرق التى تحرف غاياته ، وفوق هذا كله تنحصر فى تأمين تنمية هذا العمل • وهذا يستلزم التقدير المستمر لكل من العوامل الملائمة والمعوقات ، ويجعل من الضرورى للسلطة الضابطة أن تبقى على اتصال دائم بالادارة والتدبير ، وأن تكفل مساعدة الموظفين فى رسم الاهداف والغايات ، ووضع القواعد لتحسين نوعية التعليم ، واختيار البدائل ، وتحديد الاولويات ، وتطبيق الاجراءات المناسبة •

وأهم الملامح عند هذا المستوى هى صنع القرارات وتفويض السلطات وانشاء قنوات الاتصال والمعلومات ، والاشراف •

الشكل رقم (٢) المدى المادى للإصلاح الإدارى

التقـــــدير

ان آخر مرحلة فى عملية الادارة هى التقدير ، والفحص ، والتحليل النقدى للنتائج التى تم الحصول عليها • وهذه الوظيفة أساسية ، لا فى المرحلة الاخيرة فقط ، بل فى أثناء العملية كلها ، لكى نتأكد هل تنفذ الخطط فى حينها ، وتتحقق الاهداف ، وكذلك للكشف عن الانحرافات الممكنة ، وللقيام باجراءات التصحيح •

ويجب التمييز بين مستويين اثنين فى عملية التقويم : التقويم الكلى وتقويم العمليات ، والغرض من المستوى الثانى هو تقدير الكفاية الداخلية والتأثير الخارجى •

وينبغى أن نوجه الاهتمام فى هذه المرحلة الى انشاء أجهزة للمعلومات ، وتحديد المعايير الاجرائية ، وتقدير النتائج ، وتصميم اجراءات التصحيح •

ويمكن وجود نظام مرض للتقويم من تزويد السلطة الضابطة بالمعلومات المطلوبة لوضع سياسات جديدة ، وتعزيز تلك السياسات التى يعتقد انها تحظى بالاولوية من حيث الاهتمام ، وتطبيق الاجراءات التى تتخذ لتصحيح الانحرافات ، وعلاج نقاط الضعف كما يكشف عنها ، وعندما يكشف عنها ٠

المدى المادى للاصلاح

ان المجالات التى تعد حيوية لغرض اصلاح الادارة التعليمية هى تلك التى تتصل بالاجهزة الادارية ، وخصوصا التى تتصـــل بالتخطيط ، والتشريع ، والتقويم ، والخدمات التى تقدم للمستفيدين ، والتنظيم ، وانتظام الاحكام والمعايير ، والموارد المالية والادارية ، وفن الادارة ، وهيئة العاملين والضبط ٠

وتطابق المجالات التى شخصت الاجراءات الادارية الاساسية ، التى يجب أن يعنى بها فى اصلاح التعليم ، اذا أريد أن تطبق وتنفذ تنفيذا فعالا ٠ ويبين الشكل رقم (٢) المجالات المذكورة آنفا والمظاهر الاكثر أهمية لكل منها ، وقد يكون من الضرورى رسم خطوط عمل نوعية تقابل الاهداف المطلوبة ٠ ان الخطوط البيانية الرئيسية لهذه المجالات الوظيفية تقوم على المقدمات والخصائص السابق ذكرها ٠

ان التخطيط كأداة فنية للتنمية ــ وعماده أساسا البحث ، والاحصـــاء ، والمعلومات ــ يزودنا بأساس فنى مناسب يقوم عليه اتخاذ القرارات ٠ ويمكن اعتبار أهم مظاهر التخطيط مخططات لتنمية التعليم ، والبرامج والمشروعات الاستراتيجية ، وتمويل التعليم ، والاحصاء والبحث ٠

ويشكل التنظيم وسيلة فنية للتنفيذ ، تكفل الوصول الى الاهداف عن طريق تركيب عضوى مناسب ، وتقنين الوظائف والعمليات ، والتوسع فى الاجراءات التى تؤدى الى تحسين الخدمات التى تقدم للجمهور ، وكذلك لجعل العمليات الداخلية للجهاز أكثر ديناميكية ، والاجراءات المناسبة التى تؤمن اللاتركيز ، وتخطيط الاجهزة الادارية وتشغيلها ٠

ويمكن اعتبار أن الوسائل المختلفة ــ التى يدار بواسطتها الجهاز الادارى ــ تشتمل على الاجرءات القانونية ، وموارد المواد ، والموارد الاقتصادية أو المالية ، وكذلك البنية التحتية للتعليم ٠

ويشتمل فن الادارة على النماذج والطرق والتقنيات والادوات والاجـــراءات المستخدمة لتساير الادارة وتجددها بغية زيادة النتاج التعليمى والمعاونة فى تحقيق أغراض النظام التعليمى بطريقة علمية معقولة ٠

هيئة العاملين

ان للعاملين أهمية حيوية • وتحت هذا العنوان يندرج تحديد وتشغيل نظام حديث لتدبير العاملين ، وصيانته وتنمية سياسات التدرج فى سلك العمل ومعايير الادارة العامة ومهنة التعليم ، واطراد وطبع سياسات الاجور الرامية لتحسين وضع المشتغلين ، وبرامج صياغة وتنمية سياسات العنصر البشرى نيابة عن العاملين الاداريين ، والتدريب المبدئى وأثناء الخدمة للعاملين لمسايرة الطلب الناجم عن أولويات أعراض وبرامج التنمية التعليمية والادارية •

الضبط أو المراقبة

بالرغم من أهميتها الكبرى فهى من المجالات التى تنال أقل قدر من الاهتمام والعناية • وأهم جوانبها تشمل صنع القرار ــ الذى من أجله يجب انشاء مسارات اتصال والتزويد بالمعلومات ــ وتفويض السلطة وما يستتبعه من تفويض الاختصاصات والمسئوليات ، لتحرير صانعى القرار من المهام الروتينية ، ولتمكينهم من تركيز انتباههم فى المهام الضرورية الاساسية ، وبخاصة وضع اطار السياسة التعليمية والاشراف على تنفيذها •

ان تطوير خطة الاصلاح الادارى يجب أن يتضمن تحديد الاهداف ، ووضع الخطوط الرئيسية للسياسة ، وصياغة الأولوية للبرامج والمشروعات بدقة • ويجب أن نأخذ بعين الاعتبار خطوطا استراتيجية رئيسية معينة وعوامل متحكمة كما هو موضح فيما بعد •

ينبغى تطبيق الاصلاح الادارى مرحلة اثر مرحلة ، بدءا بتلك المجالات التى تشخص بأن لها الاولوية فى الاهمية •

يجب أن يساير اصلاح الادارة التعليمية اصلاح الادارة العامة ، ولكن دون تلك التبعية الكلية أو التنمية الموازية • وفى حالات كثيرة يصبح اصلاح الادارة التعليمية القوة الدافعة لتغيرات أخرى • وبالمثل يجب أن ينسق هذا الاصلاح مع اصلاحات أو تغيرات أخرى •

ومن حيث المدى الشكلى للاصلاح ، أى مجال التأثير ، فان أفضل اتجاه هو البدء بالمستوى الادارى الكبير ، متدرجين منه الى المستوى التنظيمى الصغير • ولذلك يجب أن نركز الجهود الاولية على القطاع الذى يشمل الوزارات والوكالات اللامركزية العامة ، ثم نركز الجهد بعد ذلك على الوكالات التنفيذية اللامركزية أو الاقليمية ، ثم أخيرا على الوحدات التنظيمية الصغيرة ، أى المؤسسات والبرامج التعليمية •

ومن حيث ظروف التنفيذ يجب أن تبذل الجهود لتأمين الحد الاقصى من تقنين الاساليب الفنية ، والاجراءات والموارد ، مع تجنب أية زيادة فى البيرقراطية ، بل يجب حصرها فى أضيق الحدود الممكنة •

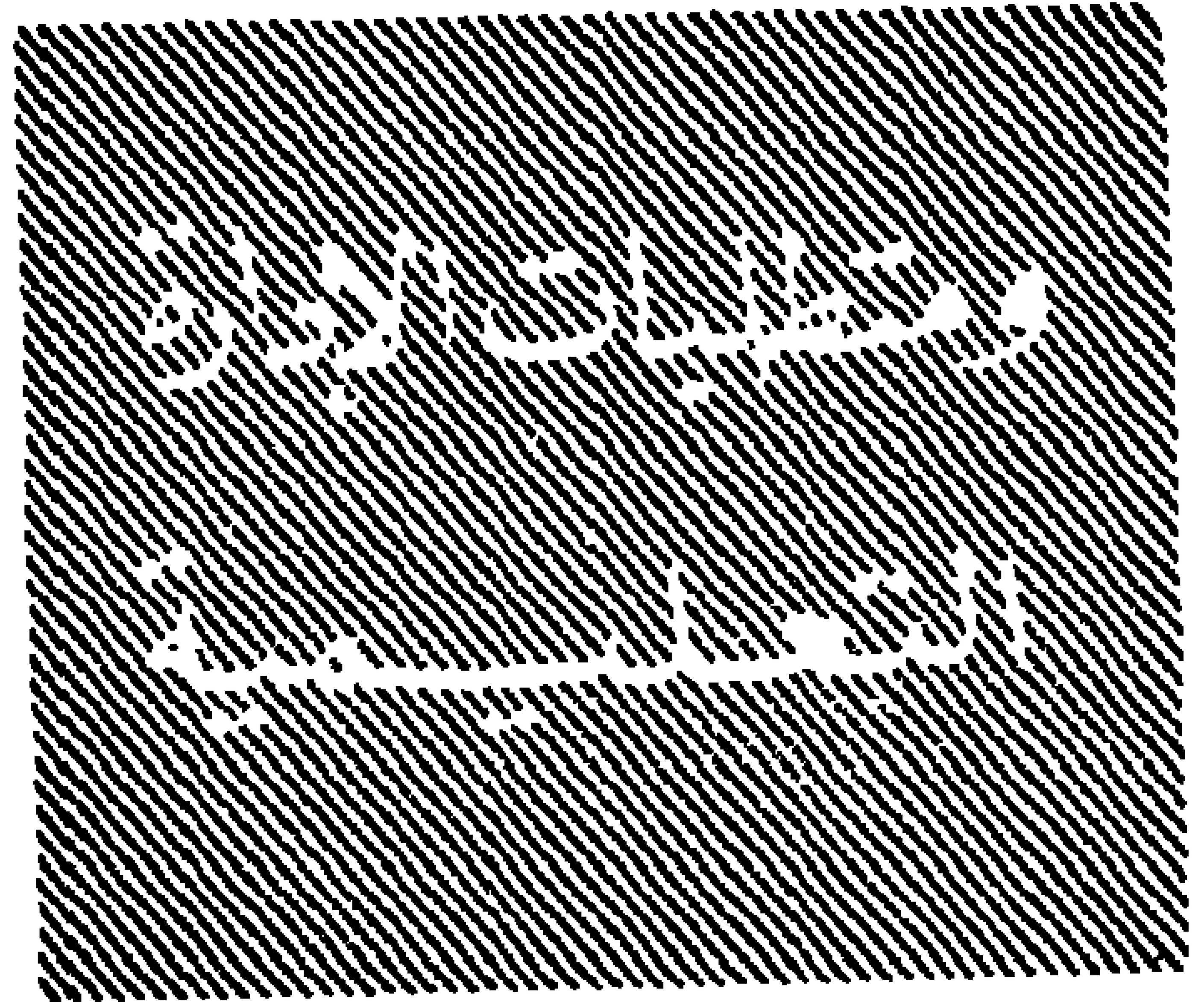
ويجب أن يكون تدريب العاملين شاملا ، وان يستمر طوال الخدمة ، وأن يمتد الى كل المناصب بدءا بكبار المديرين حتى تنتهى سالعمال ، مارين بالعاملين فى الوظائف المتوسطة ٠

ومن حيث تخصيص الموارد المالية يجب العمل بجدية على تأمين كفايتها بحيث تكفل تنفيذ الخطة ٠

وأخيرا يجب أن لا يكون اصلاح الادارة التعليمية وقفا على هيئات العاملين ، بل ينبغى أن يسهم فيه المجتمع المحلى كله اسهاما فعالا ، اذ أن التعليم مسئولية اجتماعية تهم كل فرد ، ويجب أن يباشرها كل فرد ٠

المترجم : محمد كامل النحاس

تدريب المديرين



الكاتب : البرتو جوتيريز رينون

أسبانى الجنسية ، مدير مدنى وأستاذ الادارة العامة بجامعة مدريد • اشترك فى اصلاحات الادارة التعليمية فى أسبانيا وكوستاريكا وجواتيما لا ، وهو يشغل الآن منصب رئيس المستشارين الفنيين لمشروع اليونسكو فى خطة التنمية التربوية فى شيلى وجواتيمالا • كتب العديد من المقالات التى تعالج مشاكل الاصلاح الادارى وادارة العاملين •

تبدى أغلبية البلدان النامية اهتماما زائدا بتدريب رجال الادارة بالتعليم ، ولكن بالرغم من اتساع أنشطة التدريب لا يبدو أنها حققت الكثير من النجاح فى تحسين أساليب الادارة التعليمية الخاصة بها •

ونعل هذا مرده الى حد كبير الى التباين بين الهدف المرتقب واتجاه التدريب المستخدم • ويبدو أن الدراسة الدقيقة للممارسة الفعلية فى هذا الميدان قد توضح ، على النقيض من ذلك ، أن تدريب رجال الادارة قائم عادة على مفاهيم ادارية قد ولى عهدها ، ولما كان قوامه لا يكاد ينحصر الا فى تدريب معلمين على أيدى معلمين فان التدريب الادارى يتطور من فكرة غامضة فيما يتصل بطبيعة المدير ومهامه ، وهو لا يزال يبدو أنه يعكس الفكرة القديمة للادارة التعليمية كمجرد امتداد لوظيفة التدريس أو لشىء مماثل لها • وهكذا يخدم تدريب المديرين ، الذى لم يكن للمفاهيم العصرية نصيب فى تخطيطه ، فى نواح عديدة فى تعزيز الفرض الذى على أساسه تسعى الادارة فى طلب الاصلاح •

واذا فحصنا مشكلات تدريب المديرين فى أمريكا اللاتينية كان لزاما علينا أن نعطى الأولوية لتحليل الفروض التى كانت الى حد بعيد وراء هذا التدريب ، أخذين فى الاعتبار ما له منها علاقة بالمهام الراهنة للادارة التعليمية ومتطلبات وامكانيات الادارة العصرية للعاملين •

ولو نظرنا الى تدريب مديرى التعليم من هذه الزاوية لبرزت على الفور ثلاثة أسئلة رئيسية : من هم مديرو التعليم ؟ على أى نوع من المهام يجب أن يدربوا ؟ أى دور يمكن أن يؤديه تدريب المديرين فى تحسين الادارة التعليمية ؟

هذه الاسئلة الثلاثة التى قد تبدو بسيطة لا تتلقى اجابة دقيقة فى الوقت الراهن الذى يتطلب تعاونا بعيد المدى بدرجة كافية • وفيما يلى بعض الاعتبارات العامة التى روعيت والتى قد تسهل السعى فى طلب هذه الاجابات وصياغتها •

التعريف السلبى

المديرون كفئة لا تزاول التدريس

فى عالم التربية يستخدم عادة تعبير « مدير التعليم » استخداما غامضا الى حد ما ، فهو يستخدم أساسا بمعنى سلبى ــ فالمدير شخص لا يزاول التدريس أو على الاقل لا يزاول التدريس فحسب • والاشخاص الذى يؤدون وظائف اضافيه أو صغيرة مثل كتبة الآلة الكاتبة والسائقين والسعادة ومن اليهم لا يعتبرون عادة مديرين ، بل يعتبرون منتمين الى الادارة دون أن يكونوا مديرين • وعبارة « المدير » فى الوقت الذى تتضمن فيه أنشطة متميزة عن أنشطة المعلم ، تعكس مستوى تخصصيا معينا أو درجة تخصصية معينة • وهناك فئة تخصصية معينة مثل أطباء المدرسة وعلماء النفس والمعماريين الخ ، ممن لا تبدو وظائفهم متلائمة بالمرة مع الفكرة العادية للنشاط الادارى ، ولكن اذا كان هناك شك فسيفضل المعلم أن يدرجهم ضمن المديرين حتى يمكن بسهولة بالغة الابقاء على التمييز البسيط بين المديرين والمعلمين ولهذا الغرض يندرج تحت لفظ « المديرين » غالبا كل من يتخذون قرارات تتناول مظهرا من مظاهر التربية أو تساعد على عملية اتخاذ قرار فى أية صورة من الصور •

وفى الوقت نفسه قد يتغير الفصل بين المديرين والمعلمين تبعا لوجهة نظر الفرد الموضوعية ، فكثير من رؤساء المؤسسات يعتبرون المديرين « على شاكلتهم » يرون فى أنفسهم معلمين ، بالرغم من أن معظم المعلمين يعتبرون كلا من الفئتين مديرين •

وواضح ان أى تخطيط لتدريب المديرين قائم على أسس مهتزة ، تكاد تؤدى الى اضطراب وتناقض فى تطوير أنشطة التدريب • وغموض المفهوم ، وكذلك سلبية تعريف المدير ، أمر يعنى ليست هناك فكرة واضحة فيما يتصل بمهـامه • وفى غياب اى هدف واضح يكون التدريب فى خطر من أن يصبح غاية فى ذاته ، وبالتالى يصبح بلا معنى •

ويبدو واضحا ان تشكيل سياسة التدريب فيما يتصـــل بالمديرين تتطلب

التعريف السابق لمن هم « المديرون » وما هى وظائفهم التى عليهم أن يؤدوها • وهذا لا يمكن أن يتحقق الا على أساس تحليل دور الادارة فى الاسلوب التربوى العصرى •

نحو تعريف ايجابى

دور الادارة التعليمية

يحدد دور الادارة التعليمية اليوم عاملان أساسيان لهما وجودهما بدرجات متفاوتة فى كافة البلدان : التغييرات الكمية والكيفية البعيدة المدى التى تطرأ على التربية ، وتحول الاجهزة التعليمية الى مؤسسات جبارة نتيجة للتغييرات الكمية والكيفية ــ بالقياس الى البلد الخاص ــ مع مجموعة من الوظائف البالغة التعقد لتؤديها •

وبالرغم من أن كلا من هاتين الظاهرتين معروفة حق المعرفة فان المربين أنفسهم لا يفهمون أيا منهما بدرجة كافية ، كما أن أيا منهما دون مستوى ادراك الرأى العام ، الذى يتصور عادة مشاكل التربية ــ وبصورة خاصة مشكلات الادارة التعليمية ــ على أساس معايير قابلة للتطبيق على موقف مختلف تمام الاختلاف عن الموقف الراهن •

ولقد طرأت فى السنوات الاخيرة تغييرات جوهرية فى الفروض التقليدية التى قامت عليها الادارة التعليمية ، فلقد زاد المتطلب الاجتماعى للتربية بخطى سريعة ، وقد استتبع هذا أيضا زيادة عدد التلاميذ والمعلمين والمبانى المدرسية ، كما كان أمرا طبيعيا ان زاد حجم الانفاق على التربية • وفى الوقت نفسه كانت أنماط جديدة من التعليم آخذة فى التطور « التربية السابقة للمرحلة الابتدائية ، التدريب الفنى والحرفى ، التربية الخاصة ، تربية المراهقين) كما ان الحاجة الى البحث عن اعادة تقويم لمضمون ومناهج التربية التقليدية قد كسب الاعتراف بها ، بل ان مثل هذه المفاهيم قائمة حتى الآن فى رسوخ ما دام دور المعلم فى الفصل أو دور المدرسة فى المجتمع هما مثار تحد الآن •

وأكثر الناس حتى اليوم كثيرا ما يفكرون فى التربية كما لو أن مشكلاتها لا تزال هى الاعداد للتدريس بصفة رسمية ، وصون لنظام فى غرفة الدراسة • وخلال السنوات الاخيرة ظهر بالاضافة الى ذلك اهتمام بأنه ينبغى أن تكون هناك مدارس كافية • ولكن الرأى العام لا علم له بتعقد المشكلات المتضمنة فيما يؤديه الاسلوب التربوى اليوم ، كالموضوعات البيداجوجية ، والصعوبات الفنية من كل نوع ومشكلات التموين والصيانة • وحتى المعلمين أنفسهم بالرغم من وعيهم الزائد بضخامة المشكلات التربوية والموضوعات الاجتماعية المعينة المرتبطة بالتربية لم يعودوا عادة أكثر معايشة من بقية المجتمع ، لتشابك وتعقد المشكلات الادارية للأسلوب التربوى •

ولما كان المربى معتادا بطبيعة التفكير فى التربية فى حدود العلاقة الفردية بين المعلم والتلميذ داخل المجتمع الصغير لحجرة الدراسة أو المدرسة فانه ينسى غالبا أن

النربية من وجهة النظر الاجتماعية عملية جسيمة ، كل عناصرها التركيبية على مقياس كبير ، ومن جراء هذا الاسلوب التربوى ينشأ تنظيم ضخم فى نسبه ، تولد جسامته قوة ديناميكية ذاتية تتحكم فى اتجاه وتطوير كل نشاط تربوى .

والمؤشرات الكمية الاكثر استخداما بوجه عام فى تقدير جسامة التنظيم (عدد العاملين ، الميزانية ، عدد المنشآت أو عدد المستغلين المباشرين) توضح ان الاسلوب التربوى هو عادة أكبر نظام عام أو خاص فى البلاد (مع امكان استثناء الجيش) . وبالرغم من أنه فى بلدان عديدة تكون الجامعات معاهد مستقلة وكثير من الانشطة التربوية تندرج تحت وزارات أخرى وهيئات مستقلة فان وزارة التربية والتعليم تصور بأعداد ضخمة العاملين وحجم الميزانية وعدد المبانى المدرسية والتلاميذ المتعامل معهم كل يوم ، ويكفى مقارنة عدد العاملين بوزارة التربية والتعليم فى أى بلد صغير فى امريكا اللاتينية بأعداد العاملين فى المشاريع الصناعية فى المنطقة بأسرها ، بل تلك التى بها منشأة تضم أكبر فئة من العاملين ، حتى يمكن ادراك النسبة التى تطبق عليها الاساليب التربوية ، ومع ذلك فان أيا من المشاريع المختارة للمقارنة ، بالرغم من صغر حجمها سيتضح أن بها عددا كبيرا جدا من العاملين الاداريين والفنيين يعملون فى مجال واسع من الانشطة ، وهذا لا يعد شيئا بالمرة كما قد يظن ، لان مثل هذه المؤسسات تتطلب عمليات أكثر تعقدا ، ولكن الأنشطة الفعلية لأى من هذه المشاريع لم تبلغ فى تعقدها ما بلغه تنظيم التربية القومية من تعقد . ولكننا اذا ما تركنا جانبا هـــذه المقارنات التى قد تجرنا بسهولة الى تيار البلاغة وجدنا ان الحقيقة هى أن التنظيمات الكبرى ، بغض النظر عن أنشطتها ، بالغة التعقد فى عملها لسبب حجمها نفسه ، وكلما زاد حجم التنظيم لا يزيد عدد المشاكل فحسب بل تتغير خاصـــيتها ولا يمكن معالجتها بصورة فعالة الا باتباع المناهج الفنية والادارية البالغة الحكمة .

ولاشك ان الاساليب التربوية ليست مستثناة من هذه القاعدة وان من المحتمل ان عدم الاكتراث بها هو أحد الاسباب ــ ان لم يكن السبب الرئيسى ــ لهبوط كفاءتها ، وهى تكشف الى حد ما عن ان المسح التربوى ومختلف التحاليل للانعكاسات الاجتماعية للتربية تفتح آمالا جديدة وعريضة لحفز تطوير الفرد والمجتمع لو كان الجهاز الادارى عاجزا عن توكيد ان الاسلوب التربوى متجه الى مثل هذه الآمال المرتقبة ، بل سيظل عاجزا مالم يتوافر له العدد الكافى من فئة الاداريين والفنيين المدربين خير تدريب .

المستويات الثلاثة للادارة التعليمية :

ان أى تحليل لطبيعة هذه الفئة ، ولو كان موجزا يجب أن يكون قائما على أن يأخذ فى الاعتبار المستويات الثلاثة للادارة التعليمية : المعهـــد التربوى ، الادارة المركزية للجهاز ، ثم الأجهزة الوسطى التى تقوم بالتنسيق والاتصال .

والوحدة التعليمية أو المعهد التربوى الخاص هو أساس الأســلوب التربوى . وواضح ، كما قد يبدو ، أنه يجب توكيد أنه فى وحدة المدرسة تتم مهمة التربية بصورة

طبيعية وان بقية التنظيم هو هيكل أعلى ، الغرض الرئيسى منه تزويد المدارس بالتوجيه والمعاونة فى انجاز مهمتها • وهذه الحقيقة الواضحة تستتبع ، أيا كان الأمر ، أن الوحدة أيا كان مستوى ونمط التعليم بها يجب أن يدرك أنها مجال نوعى للمسئولية فى تأدينها لهامها • وتوجد اليوم قلة قليلة جدا من التربويين ممن لا يقرون بالدور الحاسم لمبادرة المعلم ومرونته فى مواءمة نفسه مع الاهتمامات ومع الوضع السيكولوجى والاجتماعى للطفل ، أو يعجزون عن ادراك الحاجة الى مطابقة الأنشـــطة التربوية لمتطلبات تطوير المجتمع ، ولكن هذا ليس الا محض « خيال علمى » ما لم تنعم المدارس باستقلال ذاتى معين فى تنظيم أنشطتها ، وهذا الاستقلال الذاتى يتطلب بدوره وجود ادارة سديدة على هذا المستوى •

ومسئولية السلطات التى تشكل الادارة المركزية للجهاز مسئولية ضخمة فى مداها ، فمن وظيفتها أنها تطابق أهداف النشاط التربوى بالمؤثرات العامة للسياسة التى تحكم التطور القومى ، والحصول على الموارد وتخطيط توزيعها وتنظيم استخدامها ومراجعته ، واصدار لتعليمات والتأمين على صيانة الأماكن الضرورية ، والحث على البحث التربوى ، والامداد بالمعلومات الصحيحة على كافة المستويات لضمان معرفة كاملة للخطط والاهداف واتاحة مجال للابداعات والاستفهامات ، والحث والمعـــاونة والتنسيق والاشراف على كل العمل التربوى الخاص منه والعام • وتتطلب هذه الأعمال وظائف ادارية تتولى الربط بين عمل الكثيرين من الاخصائيين ذوى المستوى الرفيع فى المجالات البالغة التنوع ، وكلما ضمنت الأجهزة المركزية المهيمنة أن تقوم الوحدات التعليمية أو التنظيمات الاقليمية بالتنفيذ والاشراف المباشر على الأنشطة التربوية التى تفترض مسئوليتها عن اتجاه الأسلوب التربوى ذى المستوى الرفيع ، صارت الحاجة الى مهارات فنية جديدة بالاعتبار أكثر وضوحا وبيانا •

وافتراض المعاهد التربوية أن عليها مسئولية أعظم وأن الخدمات المركزية تتركز على الوظائف الجديدة (وهو اتجاه واضح بصورة متزايدة فى أرجاء العالم) يجعل من الضرورى اقامة وحدات لتنسيق وتعزيز أنشطة المعاهد التربوية ولضمان الاتصال بين هذه المعاهد والسلطة المركزية ، وبالاضافة الى ذلك ربط الخطط والاتجاهـــات القومية بمتطلبات التطور الاقليمى والمحلى • هذه الوظائف لا يمكن الهيمنة عليها عن طريق تنظيم هرمى بسيط مثل التفاتيش التقليدية أو الخدمات الاشرافية ، ولكنها تتطلب أن تنشأ على هذا المستوى من التخطيط الواضح مستشـــارية فنية وتربوية وخدمات قيادية ادارية ، والتزويد بالمتخصصين الصالحين للقيام بتلك الخدمات •

تنوع التقنيات المتطلبة فى الادارة التعليمية :

توضح الاشارة الموجزة الى دور الادارة التعليمية والمستويات الثلاثة التى تؤدى فيها وظائفها الحاجة الماسة لأشكال جديدة من التوجيه والادارة ، والى تطوير فنى أعظم لنشاطها ، وبالتالى توضح الحاجة الى أسلوب تربوى لاعداد العدة لأن تدرب ـ جنبا الى جنب مع المعلمين ـ الفئة التى عليها أن تزاول وظائف غير التدريس •

وتنوع الوظائف التى على هؤلاء الناس أن يزاولوها يعنى أن لابد من وجود تنوع فى اتجاهات تدريبهم وكذلك ـ كما سنرى فيما يلى ـ يجب أن تكون هناك صلة وثيقة بين نظام تدريبهم والتنـــوع فى اجراءات تعيين العـاملين الجدد • ووصف مجموعة ما من الوظائف الادارية والفنية بأنها « غير تدريسية » قد تقود الفرد خطأ الى الاستدلال الى وجود وحدة معينة فى هذه الوظائف التى هى فى الواقع متنوعة ، ولهذا يجب أن نتوقف لنحلل هذا التنوع ، ولو تحليلا موجزا •

لقد سبق أن أشرنا الى الحاجة لعاملين متخصصين واداريين ، وسنحاول الآن ان نتناول هذه الفئات كلا على حدة • ولتغطية كل الفئة « غير المشتغلة بالتدريس » يجب ان نشير أيضا الى المجموعة الكبيرة ممن يزاولون وظائف اضافية أو صغيرة ، وان كان هذا يتضمن مشكلات قد تصرفنا عن الغرض الرئيسى من هذه الدراسة •

واللفظ العام للفئة « الفنية » يشمل فعلا الأشخاص ذوى المعرفة المتخصصة فى مجالات مختلفة جدا •

اولا : تجب الاشارة الى التكنيكات الخاصة بالعملية التربوية • وتعنى الطبيعة المعقدة للتربية بصورة متزايدة أن المعلمين يجب أن يزودوا بتوجيه على مستوى رفيع وبمعونة فنية رفيعة المستوى ، ولهذا ينبغى أن تهيأ لهم خدمات الخبراء فى مختلف مظاهر عملية التعليم والتعلم ، ولن ندخل هنا فى أى تحليل تفصيلى عن تلك المظاهر التى تشكل الاهتمام الرئيسى للتربويين المتخصصين فى كافة البلدان ، ومع ذلك فاننا نود أن نؤكد أن نشاط هؤلاء المتخصصين لا يمكن أن يحد فى الخدمات المركزية للوزارة بل يجب أن يتطور تطورا عريضا على مستوى الاقليم أو المحافظة (كنشاط أساسى لوحدات التنسيق والاتصال) أو فى البحث النوعى ومعاهد التطوير التربوى التى تكمل أو تحل محل الخدمات الاقليمية فى التزويد بصورة معينة فى التوجيه الفنى للمنشآت التربوية •

وفى الوقت نفسه يجب توكيد أن وظيفة التوجيه هذه متميزة بصورة واضحة من التدريس والمستشار الفنى لا يمكن مطابقته بالمعلم بالمرة الا اذا أمكننا أن نطابق مدرس الادب بالكاتب أو مهندس الفضاء بقائد الطائرة ، وليس ضروريا على الاطلاق ، بالرغم من أنه قد يكون مفيدا ، أن يزاول فرد واحد وظيفتين فى آن واحد ، أو وظيفة فى أعقاب أخرى •

ثانيا : أن مختلف المظاهر التكميلية أو الوسيلية للنشاط التربوى تجعل من الضرورى الاســتعانة بخدمات المتخصـصين فى مختلف الفروع فى كل من المهن التقليديه (مثل الأطباء والمعماريين) والمهن المستحدثة التى لا توصف دائما وصفا واضحا تمام الوضوح مثل مهن علماء الاجتماع والســيكولوجيين والأنتروبولوجيين والاحصائيين والوثائقيين والفنيين فى الوسائل السمعية والبصرية الخ ممن يمكن ادراك سهامهم بصورة أكثر وضوحا فى التربية ، كما يمكن ادراكه أيضا فى ميادين أخرى من النشاط الاجتماعى •

وأخيرا يتطلب الأسلوب التربوى خدمات الخبراء فى مختلف القطاعات التى تعد حيوية لعمل أية منشأة كبيرة خبراء فى التخطيط وفى تحليل النظم وفنون الموازنة وادارة العاملين أو ادارة الأصول الثابتة والتجهيزات الخ • وعلى غير شاكلة القطاعات التخصيصية التى سبقت الاشارة اليها ، فن هذه الفروع التخصصية وثيقة الصلة بنظام المعاهد الكبيرة الحجم (العامة أو الخاصة) ، وهذا يعنى أن المتخصصين فى هذا الميدان يوصفون أحيانا بأنهم « اداريون » ، ولكن كما سبق أن ميزنا بين العلميين والمتخصصين فى الفنون التربوية نعتبر أن الخبير فى فن أو أكثر من الفنون الادارية يجب أن يميز من الادارى الأصيل •

الادارى كمدير :

ليس ما يميز الادارى هو معرفته لفن معين ، وانما الذى يميزه هو قدرته على الوصول الى نتائج من خلال العمل الذى يزاوله التنظيم •

وعندما نتحدث عن فرد يدير تنظيما ما قد نشير الى النتائج التى حققها شخص من خلال الاستخدام الوحيد للأساليب المادية ، ولكن بالنسبة لمدير تنظيم ما يتضمن فان تحقيق النتائج دائما تنسيق جهود أشخاص آخرين ، ثم فى النهاية تصبح الادارة مساوية للوظيفة الادارية ، ومن ثم يمكن مطابقة الادارى بالمدير فى مختلف المستويات •

وليس هناك تناقض بالمرة ، فيما يتصل بأغراض هذه المطابقة ، فى حقيقة أن المديرين على أعلى المستويات لهم وضع سياسى يضفى عليهم صفة خاصة ، والسياسى ، فى الادارة التعليمية كما فى أى فرع من فروع السلطة التنفيذية ، هو أيضا ادارى ، رغم انه قد يكون أكثر من هذا (ونحن فى هذا المعنى نشير ، مثلا ، الى « ادارة كيندى » أو نصف وزير بأنه « موظف كبير ») ، ولكننا اذا نحينا جانبا المناصب الادارية التى تعتبر كأنها « سياسية » يمكننا أن نطابق المديرين التربويين بالمديرين على مستووى من مستويات الأسلوب التربوى •

وهو بالضبط المستوى الذى يؤدون فيه وظائفهم الذى يشكل مظهرا أساسيا مميزا ، والوظيفة المشتركة عند كافة المديرين هى تنسيق أنشطة مجموعة من الأشخاص تختلف أعدادهم ، ومن ثم اختلفت المسئولية فيما يتصل بما يؤديه الأشخاص الآخرون ، ولكن المستوى الذى تباشر فيه وظيفة التنسيق يغير طبيعة الوظيفة الادارية ، ومن ثم يوحى بتدريب مختلف •

وبقدر ما يزداد مجال التنظيم يزداد عدد الأشخاص الذين ينبغى على المدير أن يقوم بتنسيق أنشطتهم ، بل يزداد أيضا ــ وهو أمر يعد بالغ الأهمية ــ تنوع التكنيكات التى يستخدمونها • من أجل هذا ، كما يؤكد كل محللى الأساليب ، فانه بينما يلاحظ فى المستويات الدنيا للتنظيم أن معرفة تكنيك تخصصى معين أمر ضرورى

للقيام بمهام وظائف ادارية ، فانه بعد بلوغ مستويات تنظيمية أعلى وأعلى تصبح المقدرة الادارية أكثر أهمية الى درجة كبيرة حتى يصبح فى امكان مديرى التنظيمات المختلفة الأعراض والانشطة أن يتناوبوا أماكنهم فيما بينهم .

وفى الأسلوب التربوى يتضح هذا التمييز فى الفصل بين وظيفة رئيس معهد تربوى وبين وظيفة ادارة خدمات اقليمية أو قومية .

ففى المعهد التربوى ينسق الرئيس نشاط الذين يكادون يباشرون جميعا مهمة التدريس ، والمعرفة التفصيلية لهذا النشاط المهنى هى لهذا جوهرية بالنسبة لهذه الوظيفة ، بالرغم من أنها يجب أن تكون مصحوبة بمعرفة عن فنون الادارة والعلاقات العامة التى تتميز عن تلك التى تتطلبها وظيفة التدريس .

وفى الخدمات المركزية والاقليمية : معرفة تكنيك معين هى كل ما هو مطلوب لدواع وظيفية فى ادارة وحدات معينة متضمنة أنشطة تكنيكية متخصصة جدا (مثلا) : ادارة قانونية ، وحدة احصائية ، الخ) يكون فيها المدير عادة متخصصا على أعلى مستوى . وفى الحالات الأخرى على المدير أن ينظم أنشطة أو برامج تتضمن الربط بين تكنيكات مختلفة وهو لم يعد فنيا متخصصا على أعلى مستوى بل مديرا لبرامج أو مشاريع . ان ما هو مطلوب ، أكثر من تفوق نوعى لتكنيك خاص ، هو معرفة عامة بالتكنيكات المعينة للتنظيم (ما سميناه فنون الادارة) والقدرة والتدريب على مختلف مظاهر الوظيفة الادارية ، والمهارة فى حصر المعلومات المناسبة وتلخيصها ، وعلى وضع الأهداف الدقيقة ، وايجاد صلة بين اتجاهات الأنظمة الأكاديمية المختلفة ، وحفز عمل الفئة الفنية التى ينسق لها ويعد لها ويتخذ بشأنها القرارات .

تدريب العاملين الفنيين والاداريين
الصلة بين التدريب
واجراءات تعيين العاملين الجدد

حاجة الادارة التعليمية الى أن تزود بعاملين فنيين واداريين قادرين تقودنا بطبيعة الحال الى أن نأخذ فى الاعتبار وضع سياسة تدريبية ، ولكن فى قيامنا بهذا الاجراء لابد لنا أن نتجنب الخطأ الشائع وهو فصل سياسة التدريب عن اعادة النظر فى اجراءات تعيين العاملين الجدد .

ويميل من هم مسئولون عن التربية ، فى لون من التحيز المهنى ، الى الاعتقاد بأن الحل للمشاكل الاجتماعية هو فى المفاهيم التربوية ، ومن المفهوم أنه اذا ما لاحظوا عيبا اتجهوا الى علاجه بوضع نمط جديد من التدريب .

بيد أن تحليلا أكثر حيادا للمشكلة يوضح أن تدريب المديرين ليس الا حلا من عدد من الحلول التى يمكن الاستعانة بها فى امداد الادارة بالمعرفة الادارية والفنية

التى تتطلبها ، فمثلا عندما تصبح الحاجة واضحة الى احصائيات تفصيلية قد تقرر الادارة التعليمية أن تعطى بعضا من عامليها تدريبا احصائيا ليستطيعوا القيام بهذا العمل ، ولكنهم قد يقررون أيضا تعيين احصائيين متخصصين جدد من خارج صفوفهم ممن سبق لهم أن تلقوا هذا التدريب ، أو حتى قد يتعاقدون على تلقى خدمات من شركة متخصصة تزودهم بانتظام بالاحصائيات المطلوبة • والانتقاء من بين هذه البدائل تحكمه اعتبارات عديدة كبيرة لا يمكننا أن نحللها هنا ، ولكن من الواضح أن قرار استخدام بدايل أو آخر ليس مشكلة تربوية بل مشكلة ادارية •

واضح اذن أن مسألة تدريب الاداريين يجب اعتبارها واحدة من عناصر شئون العاملين بالادارة التعليمية ، ويجب أن تكون وثيقة الصلة بالمظاهر الأخرى لهذه الادارة ، وبخاصة فيما يتصل باجراءات تعيين العاملين الجدد •

وتتطلب الوظائف الفنية والادارية للادارة التعليمية غالبا مهارات تخصصية لا يمكن توافرها في الادارة من خلال التدريب أثناء مزاولة الخدمة ، وان كان من الواجب أن تشكل جانبا من مؤهلات المرشح للوظيفة المشار اليها •

ومن الواضح لكل فرد أن الادارة التعليمية لا يمكن أن تتكفل بالتدريب الفنى والتخصصي لمعمارى مدرسة ما أو لمستشار قانونى ، ولكن عليها أن تطلب هذه المؤهلات التخصصية وقت تعيين العاملين الجدد وتلحقهم بالتدريب في مجالاتهم التربوية، ولكن قد لا تكون مدركة ادراكا واضحا أن الأمر الواحد يطبق فى حالة التخصصات الأخرى المستحدث انشاؤها ، وبصورة أخص ما له صلة بالفنون الادارية • وكثيرا ما اتجهت وزارة التربية والتعليم الى تعيين مثل هؤلاء العاملين ، بصورة خاصة ، من بين معلميها ، بغض النظر عن متطلب التدريب التخصصى ، بسبب خبرة تدريس بسيطة ، ربما أتمها فى دورة تدريبية خاصة مكثفة • وكنتيجة لذلك كانت تسند الوظائف الفنية أو الادارية أحيانا لأشخاص لا لسبب الا أنهم معلمون مجدبون ، أو لأنهم على البعد الآخر معلمون ممتازون حذفوا من النشرة ونقلوا الى وظائف اخصائيين عاديين ومتخصصين عاديين فى علم الاجتماع ومديرى شؤون عاملين أو مديرى مشاريع • وكانت النتيجة الحتمية هى الهبوط الملحوظ فى القدرة الفنية للادارة التعليمية ، ويستبدل بالاتجاه الى النظام الأكاديمى المتناوب فى معالجة المشكلات التربوية ، والذى يعد ضروريا فى مجتمع اليوم ، ما هو نقيضه ، أى تعيين فئة من عاملين جدد على أساس نمط واحد ومحدود من الخبرة التخصصية فى محاولة لأن يعملوا « كما لو كانوا » على درجة واسعة من الخبرة لتخصصية ، يؤدون مهام يعوزهم الاعداد الفنى لها ، كما يعوزهم التوجيه المناسب للمتخصص الحقيقى ، وهم غالبا يحاولون اخفاء عجزهم بما يلجأون اليه من استعمال أسلوب المباهاة الأخرى فى الدعاية لنشاطهم الخاص •

ومما ينبغى توكيده أن المعلمين هم ضحايا هذا الوضع وليسوا هم مقترفيه ولو اتجه كثيرون الى تقلد مناصب فى الادارة لا يحسون فى أنفسهم انهم مهيأون لها

وأنها لا تتلاءم مع مؤهلاتهم التخصصية فان السبب هو أن الأسلوب لا يتيح لهم مزيدا من فرص أخرى تطابق تلك المؤهلات • وفى تواز مع التعيين المتنوع للعاملين الجدد الفنيين والاداريين يجب أن يكون هناك أسلوب جديد لترقية المعلمين ، ومع أن هذا قد لا يستنكر الوصول الى مناصب فنية وادارية لمن يرغبون فى التدريب عليها فانه قد يعنى أن الطريق الرئيسى للترقية لهيئة التدريس هو فى مناصب تدريس أكبر مسئولية (الوصول الى مستويات تربوية أخرى ، معاهد علمية متخصصة ، الخ) •

تدريب العاملين الفنيين والاداريين والاصلاح الادارى :

تعريف الوظائف الفنية والادارية فى الادارات التعليمية يكون عادة أقل وضوحا مما أجملناه فى تبصرنا التجريدى لمتطلبات الادارة التعليمية • وأحيانا لا يكون هناك وجود لمناصب لها أى من المهام التى أشرنا اليها ، وأحيانا أخرى تنشأ مناصب تسلسلها خطأ على أساس قانونى أو مالى ، وتتضمن وظائف غير متجانسة ، الأمر الذى يصعب معه شغلها بأى من الفئات التخصصية التى تتطلب خدماتها الادارة العصرية •

ووضع وتطوير برنامج تعيين العاملين الجدد وبرنامج التدريب بالنسبة للعاملين الفنيين والاداريين هو بهذا وثيق الصلة بتحديث البناء الأساسى والاجراءات المعمول بها فى الادارة التعلمية •

وأهداف التدريب يجب أن تقررها الوظائف التى يجب أن تؤدى • وقد يؤدى تعريف جوهرى لا يفى بالغرض ، بالنسبة لمثل هذه الوظائف ، الى الحد بدرجة عظيمة من مجال التدريب • وتدريب المراقبين قد يندر أن يكون فعالا لو وصف ، كما يحدث فى أساليب كثيرة ، دور المراقب فى عبارات تركيبية غير مرضية • ولو أن أعمال المراقب تتضمن وظائف فنية تخصصية ومشورة تربوية ، ولو أن القيادة والرقابة الاداريتين تتطلبان مؤهلات مختلفة فيما بينها ، لصار أى نمط من أنماط التدريب ، أيا كان ، عقيما مادام الغرض منه هو اعداد العدة لعمل مستحيل • وبالمثل يمكن الاقلال من فاعلية تدريب مدير لمعهد تربوى على الوظائف الادارية طبقا لتعليمات من السلطة المركزية التى تختزل من مسئوليته فى اتخاذ قرار ، بل وحتى الاتجاه الى تجريم مبادرته •

ويبدو أنه من الأصوب ، من حيث المبدأ ، أن يسير وضع خطط التعيين والتدريب بالنسبة للعاملين الفنيين والاداريين مع دراسة وتطبيق الاصلاحات الادارية جنبا الى جنب حتى يسير كلا المظهرين فى تطابق ، معززا أحدهما الآخر فى عملية تحديث الادارة التعليمية •

وواضح أنه لو لم يستطع الاثنان أن يسيرا قدما فى تطابق لما اعتبر هذا سببا كافيا للتخلى عن كافة الجهود فى قطاع التدريب • وينبغى ألا ننسى أن أنشطة التدريب تسبب عادة عملية تبصر عقلى تساعد على كشف مساوىء الأسلوب القائم بصورة أكثر وضوحا ، ومن ثم تتيح حافزا وتهيىء مناخا مناسبا لانجاز الاصلاحات •

وهناك حقيقة أخرى يجب ان تؤخذ فى الحسبان ، هى أن المشكلة كثيرا ما تكون فى قلب الأوضاع : الاهتمام باصلاح البناء والاجراءات يسبقان الجهود المبذولة فى قطاع التدريب • وفى هذه الحالات قد توقف الاصلاحات وتشوه أو يعاق تطبيقها نتيجة المفاهيم الغنة لنسبة كبيرة من المسئولين الذين يعنيهم الأمر ، وقد يكون التحول الى مصادر جديدة لأنشطة التدريب ولتعيين عاملين جدد خطير القـــدر فى اضعاف المقاومة لمثل هـــذه الاصلاحات •

تدريب العاملين الفنيين والاداريين كنشاط متعدد الأشكال :

ان مدى المتطلبات فى الادارة التعليمية يجعل تدريب العاملين الفنيين والاداريين نشاطا معقداً متعدد الأشكال • فمن المستحيل تصور أنه « تدريب ادارى » ذو مضمون متجانس ، بل أنه أدنى من امكان ادراجه كموضوع خاص أو اضافى فى قالب كامل تماما لتدريب المعلم فى محاولة للتزويد بكل متطلبات التدريب بالأسلوب التربوى •

ويقوم تدريب المعلم ، كهدف خاص به ، بتطوير القدرة على التدريس • والتوسع فى هذا بادراج التدريب فى الوظائف التخصصية الأخرى المتطلبة فى ممارسة الأسلوب التربوى قد يضفى عليها مظاهر موسوعية لا تتفق وطبيعتها • وكما سبق أن لاحظنا مهما أمكن التوسع فى تفسير مفهوم تدريب المعلم فليس من طبيعته أن يتضمن التدريب على تلك المهارات المختلفة المقابلة للمهن التقليدية (أطباء ، معمـــاريين ، مستشارين قانونيين ، محاسبين ، الخ) • ولو حاولنا أن ندرج التدريب على المهن الأكثر استحداثا فى نشأتها (اخصائيين ، علماء اجتمـــاع ، الخ) وتدريب الأخصـــائيين الاداريين (مخططين ، محللى مناهج) الخ) لكان فى هذا تغاض عن حقيقة أن هذه مهن لها حقها الذاتى ويجب أن تؤخذ على ذلك الوضع عند ممارستها داخل مضمون الأسلوب التربوى ، ومثل هذه الأنشطة لا تعدو أن تكون امتدادا للتدريس يتطلب على الأكثر نوعـــا من تدريب اضافى معين • وتبذل وزارات التربية والتعليم أو معاهد التعليم العالى ، أحيانا ، جهودا جبارة لادراج « الادارة التعليمية » و « علم الاجتماع التربوى » ضمن دورات تدريبية للمعلمين بجانب موضوعات أخرى خاصة تتضمن تطبيق التدريب العام للمعلم على مرحلة معينة ، مثل الدراسة الابتدائية أو تعليم المراهقين ، ولكن من الواضح أن نتائج مثل هذه الجهود ستكون مماثلة لتلك التى يمكن الحصول عليها لو أن الصـــحة المدرسيه أو المعمار المدرسى كانا مدرجين فى هذه الدورات نفسها • مثل هذا الاتجاه لا يمكن فى كلتا الحالتين أن يؤدى الى غير تدريب سطحى يخفى النقص فى الفئة المتخصصة المؤهلة تأهيلا كاملا على الأسلوب التربوى •

ومما لا ريب فيه أن تدريب العاملين الفنيين والاداريين على الادارة التعليمية يجب أن ينفذ بأسلوب من التقارب المتكامل الفعال الذى يأخذ فى حسبانه المشكلات الواسعة التى على الأسلوب التربوى أن يواجهها ، وأنها لحقيقة أيضا أن المعاهد المسئولة عن تدريب المعلم هى أنسب الأجهزة لتدريب الفئة المتخصصة على التكنيكات المتطلبة فى

عملية « التعليم ـ التعلم » ، ولكن يجب أن لا يؤدى هذا الى امتداد غير طبيعى لمفهوم تدريب المعلم وأن لا يؤدى الى تدريب العــاملين الفنيين والاداريين على أساس برنامج انفرادى أو على نمط فردى لمعهد •

وتخطيط وانجاز سياسة تعيين العاملين الجدد والتدريب فيما يتصل بالعاملين الفنيين والاداريين يمثلون عمليات متعاقبة يجب أن تكون متطابقة بشكل واضح ، أولا : يجب على كل وزارة ـ من خلال الوحدة الملائمة ـ تحديد المتطلبات ووضع خطط تدريب هيئة التدريس طبقا للمتطلبات الراهنة والمستقبلة للادارة التعليمية ، وأن تكون وثيقة الصله باجراءاتها الخاصة بتعيين العاملين الجدد • ثانيا : هذه الخطط ستتطلب أحيانا استخدام أنماط شكلية من التعليم ، أو قد تنجز من خلال العمل التربوى اللاشكلى لأكثر الأنواع تنوعا •

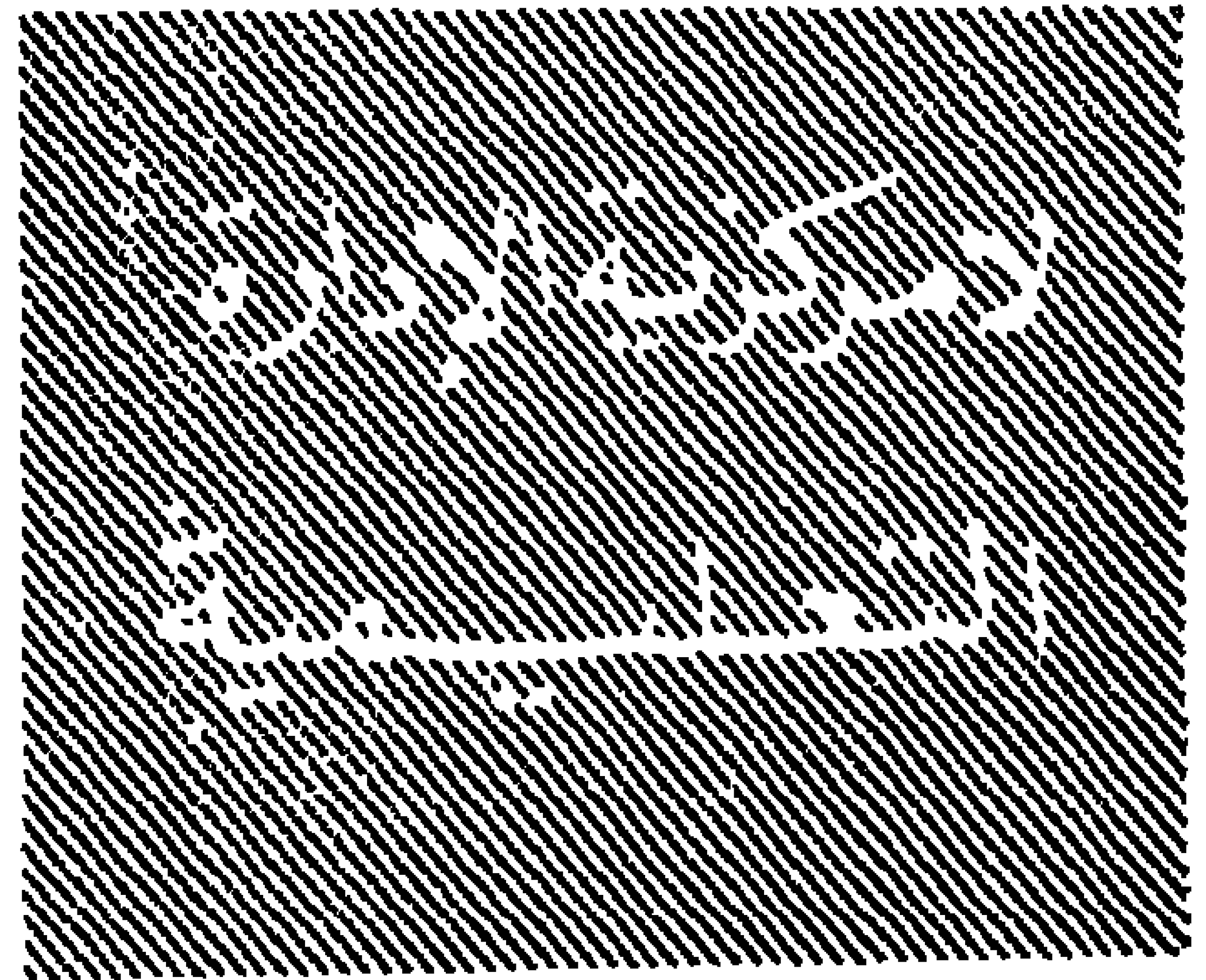
وعندما تظهر الحاجة للنمط الشكلى للتعليم فان من الواجب أن يطبق هذا النمط فى المعاهد الأنسب لنمط التدريب المشار اليه ، التى لن تكون فى حالات كثيرة معاهد لتدريب المعلمين ، بل وأحيانا لا تكون معاهد تدريب داخل نطاق الأسلوب العــادى المبلاد (مندرجا فى هذا المفهوم العريض : الجامعات) •

وقد يطبق هذا ، بصورة أخص ، على التدريب العام على الوظائف الادارية وعلى تكنيكات ادارية معينة • وفى بلدان عديدة لا تقدم هذه الأنماط من التدريب الاشركات وأجهزة مختلفة فى أنواعها اختلافا عريضا عن الأسلوب التربوى العادى • وتلجـأ الهيئات الكبرى الخاصة والعامة الى هذه الأنظمة لمتطلبات تدريبها ، ومن واجب وزارات التربية والتعليم أن تفعل مثلها لو أرادت أن تحصل على مهارات فنية وادارية مماثلة • وقد يبدو أمرا غير مألوف اقتراح أن على الادارة التعليمية أن تسعى الى علاج مشاكلها التدريبية خارج نطاق الأسلوب التربوى ، ولكن من الواضح أن عليها أن تفعل ذلك حتى تكون قادرة على حل هذه المشكلة العــامة عن طريق امداد الأســلوب التربوى بالتسهيلات اللازمة لمواجهة متطلبات التدريب التى خبرتها من هذه الناحية الهيئــات الكبرى فى البلد المشار اليه •

المترجم : عبد الحميد سليم

المدير العام لمركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر بالهيئة العامة للكتاب •

مشكلات



الكاتب : البرتو جوتيريز رينون

غموض لفظ « اللامركزية »

عنـــدما طبقت اللامركزية على الادارة التربوية كانت لفظا غامضا جدا ٠ فألفاظ مثل « لا مركزية » و « مركزية » قد تستخدم لبيان مدى الدور الذى تقوم به الدولة فى تحمل مسئولية الوظائف التربوية بالمقارنة بدور الأفراد والأسر وغيرها من المجموعات الاجتماعية أو المؤسسات الخاصـــة بصفة عامة ٠ وقد تعكس تلك الألفـــاظ أيضـا تقسيم السلطات عند تنـــاول الموضوعات التربوية بين الحـــكومة المركزية وغيرها من المؤسسات العـــامة (مثـــل الولايات المكونة لاتحاد أو لمناطق أو لبلديات) ٠ أو قد تعكس تلك الألفاظ تركيز المسئوليات فى وزارة للتربية أو توزيعها على وزارات متعددة أو على وزارات مستقلة بشكل أو بآخر داخل اطار الحكومة المركزية ٠ وأخيرا قد تعـــكس هذه الألفـــاظ مدى تركيز القرارات فى المقر الرئيسى لوزارة التربية أو أى مؤسسة تعليمية أخرى ٠

وقد يؤدى استخدام لفظ واحـــد يعطى دلالات مختلفة الى نتائج متناقضة ٠ فمن الممكن أن نؤكد على سبيل المثال امكان أن

يكون التعليم العالى فى بلد معين لا مركزية كلية (لأنه يكون مستقلا تماما عن وزارة التربية أو حتى عن الحكومة) وفى الوقت نفسه مركزيا بدرجة كبيرة (حيث تتخذ جميع القرارات من قبل سلطات جامعة واحدة مقرها العاصمة) • وغالبا يكون التعليم الفنى لا مركزيا بدرجة كبيرة (بمعنى أن هذا التعليم يقع فى نطاق مسئولية عدة وزارات أو مؤسسات لا تشكل جزءا من وزارة التربية) ، وقد يكون مركزيا جدا (بمعنى أن جميع السلطات فيه تكون مركزة فى المقر الرئيسى لتلك المؤسسات) •

ومن الممكن أن نجد داخل وزارة التربية نفسها لامركزية طاغية (مثلا اذا كانت هناك مديريتان منفصلتان للتعليم الابتدائى والتعليم الثانوى مع تنسيق ضئيل بينهما) بجانب مركزية واضحة (اذا كانت تتركز فى الاجهزة المركزية لهاتين المديريتين جميع سلطات اتخاذ القرار المتعلقة بالقطاع التعليمى الواقع فى نطاق مسئوليتهما) •

وهكذا يبدو ان المشكلة الاولى التى ترتبط بلامركزية الادارة التعليمية هى الحاجة الى توضيح مجموعة المعانى التى ترتبط باللفظ كأن يعرف المجال الحقيقى لمقياس اللامركزية والنتائج المترتبة عليه بالنسبة لنظام التعليم ككل •

اللامركزية دواء عام
تحفة الأخطار

عندما نتكلم بطريقة شاملة فاننا نقول ان ثمة اتفاقا عاما على ضرورة لامركزية ادارة الأنظمة التعليمية • وتلك بلا شك استجابة للحاجات الواقعية الملموسة • غير ان هذا الاتفاق يأخذ غالبا شكل التفضيل والموافقة على أى اجراء لامركزى مهما كان نوعه دون تمييز • وهكذا أصبحت اللامركزية نوعا من العلاج العالمى الشامل لحل المشكلات التى تتعلق بادارة الانظمة التعليمية •

ومعالجة اللامركزية فى ظل هذا المفهوم قد تفضى الى نتائج غير متوقعة قد تزيد بدورها من المشكلات التى صممت اللامركزية من أجل حلها ، بل الاكثر من ذلك أن تلك المعالجة تخلق غالبا مشكلات جديدة أكثر خطورة من تلك التى وجدت لها الحلول عن طريق اللامركزية • ومع الالحاح على استخدام اللامركزية بغير تمييز للتعليم العالى ، بالنسبة لوزارات التربية والتعليم هناك خوف من أن يؤدى ذلك الى زيادة استقلال الجامعات فى الدول التى يوجد فيها هذا الاستقلال بالفعل بصورة مفرطة حيث الفكرة السائدة ان التخطيط أو التنسيق المحتمل مالم يكن « مركزيا » فان أى سياسة لتنمية الموارد البشرية سوف تكون مستحيلة • وهناك أمثلة هامة مستمدة من دول أمريكا اللاتينية توضح الصراع بين الرغبة فى تأكيد عدم التوخل الكامل فى شؤون التعليم العالى من جانب الحكومة والرغبة فى احداث التكامل بين تطوير التعليم العالى والتطوير الشامل للدولة •

ويصدق هذا أيضا عندما تؤدى اللامركزية الى مؤسسات مستقلة لمختلف أشكال

التعليم الفنى التى تقع فى نطاق مسئولية عدة وزارات أو مؤسسات عامة أو عندما تسحب مسئولية التخطيط التربوى من الهيئات التى « تمركز » تخطيط تطوير الدولة ٠

وهناك أمثلة من هذا النوع على نطاق أضيق فى الوزارات ٠ فلو أخذنا حالة دوله تنظم فيها ادارة التعليم الابتدائى وادارة التعليم الثانوى كل على حدة وجدنا أن لامركزية القرارات على المستوى الاقليمى (أو المحلى) التى لم يكن يصاحبها انشاء سلطه تنسيق اقليمية (أو محلية) قد تؤدى الى اتساع الفجوة بين هذين المستويين من التدريس ما دام اتخاذ القرار سوف ينتقل من سيطرة الوزير الذى يملك وحده النظرة الشاملة لمشكلات التعليم ٠

ويتحتم أيضا تأكيد ان الاجراء اللامركزى قد يؤدى الى ضرر ادارى بليغ ٠ وهذا ما يحدث عندما تتم لامركزية الوظائف التى تحتم طبيعتها ضرورة القيام بهـا على مستوى معين أو التى تستدعى خدمات المتخصصين تخصصا عاليا أو عندما تكون الوحدات التى وكلت اليها مهمة القيام بالوظائف الجديدة فى وضع غير مناسب من وجهه النظر الجغرافية أو المؤسسية أو ليس لديها الموارد الضرورية للقيام بأعباء هذه الوظائف على خير وجه ٠ وهناك أمثلة لا حصر لها لادارات مظهرية أوجدتها «لامركزية» القرارات الوزارية بين وكلاء الوزارة أو مديرى العموم الذين يفتقرون من الناحيـــة الوظيفية الى القدرة على تحمل مسئولية تلك القرارات ٠ كما توجد أمثلة للتمزق الذى حدث نتيجة انتقـــال القرارات الى الوحدات الاقليمية التى لم يكن لديها التدريب أو المورد أو لتسهيلات أو الاتصالات الضرورية ٠

مما تقدم يتضح ان الاجراءات اللامركزية لا يمكن أن نرى فيها دائما الحـل النهائى لجميع مشكلات الادارة ٠ وعلى أى حال فان تلك الاجراءات لا يمكن أن تؤخذ بطريقة منفردة ، بل لابد أن تسبقها دراسة مفصلة لهيكل الادارة التعليمية ووظيفتها ٠ كما يجب أن تصاحبها اجراءات أخرى تعتبر ضرورية لنجاحها (تعديل الاجراءات ، تغيير نظم تدريب العاملين واختيارهم ، اعادة توزيع الموارد المادية والبشرية ، المعلومات المسبقة ٠٠ الخ) ٠

مقاومة اللامركزية

سبق أن أوضحنا ان هناك اتفاقا عاما على ضرورة « لامركزية » الادارة التربوية ٠ ولكننا يجب أن نقر فى الوقت نفسه ان هناك بالمثل حقيقة عامة تؤكد ان الاقسام الادارية التى تعمل بطريقة مركزية عالية يصاحبها غالبا انتقال لامركزية كبيرة الى الوحدات المستقلة ، وهذا من شأنه أن يعوق التخطيط الشامل ووحدة الحركة للنظام التربوى ككل ٠

فما هو السبب الذى يكمن وراء هذا التصدع العميق بين النظرية والتطبيق ؟ ان التفسير الشائع لذلك هو ان مديرى الاقسام الادارية التربوية تستغرقهم الاعباء

اليومية لدرجة أنه لا يصبح لديهم الوقت أو الميل الى اللجوء الى الاجراءات اللامركزية التى قد تكون قادرة على تخليصهم من كثير من متاعبهم • وقد يكفى أن نجعلهم يتحققون من هذا الوضع ونحثهم على بذل مزيد من الجهد فى هذا الاتجاه لكى تصبح اللامركزية حقيقة •

غير أنه لا يحدث ذلك عند التطبيق العملى ، ومن ثم يتحتم البحث عن أسباب أخرى • وقد نجد تفسيرا آخر متضمنا فى الاشارة التى أوردناها سابقا عند الحديث عن الفشل أو الاختلال الوظيفى للاجراءات اللامركزية السيئة التعريف • وقد تكون ذكريات مثل تلك التجارب غير المرضية ، بالاضافة الى الوعى بمدى نقص العمالة الفنية اللازمة لنجاح المشروع ، تفسيرا لتردد المديرين فى الدخول فى مغامرة اللامركزية •

ولكن قد يكون هناك سبب أعمق جذورا يمكن اضافته ؛ فالمؤسسة التى تسير على اللامركزية تعمل بطريقة مغايرة وتتطلب نوعا مميزا جدا من الادارة والرقابة • فبالنسبة للمدير تعنى اللامركزية الاقلال من العمل المرهق ، ولكنها تعنى أيضا التخلى عن الرقابة المباشرة على المؤسسة • تلك الرقابة التى تعطيها له سلطة اتخاذ القرار فى الشؤون اليومية • ومن الواضح ان هناك مميزات تتحقق من احلال ترتيبات أخرى محل هذا النوع من الرقابة • وهى الرتيبات التى تستخدمها أغلبية المؤسسات الكبرى • غير أن هذا الاحلال يتطلب موقفا آخر من جانب المديرين ، بجانب الحاجة الى تعضيد مجموعات الفنيين • المؤهلين تأهيلا عاليا • وقلما توجد تلك المجموعات الفنية فى أقسام الادارات التربوية ، فالقوانين والاجراءات الادارية والقيود المالية والضغوط التى تفرضها النقابات العمالية تعوق غالبا امكانية الحصول عليها • وتتطلب اللامركزية من المدير جهدا جديدا لاضافته لجدول أعماله المرهق بالفعل ، وكذلك تغيير الدور الذى يقوم به فى المؤسسة • فاذا افترضنا ان لدى المديرين الاستعداد للقيام بمثل هذا التغيير فان وضعهم الجديد لن يمدهم بالوسائل الضرورية لفرض الرقابة على المؤسسة ، فى حين ان النظام المركزى فى العمل يستطيع ذلك حتى ولو على حساب التكاليف العالية والمجال المحدود •

وهكذا فان مقاومة الاقسام الادارية التربوية لاجراءات اللامركزية لا يمكن ارجاعها الى نقص الوعى أو الجهل أو قصر النظر من جانب المديرين بقدر ما يمكن ارجاعها الى تقديم اللامركزية كطريقة منفردة لحل المشكلات الأساسية لعمل الادارة •

اللامركزية كنتيجة لمستوى عال من الادارة فى النظام التربوى

عندما نبهنا فيما سبق للغموض والخلل الوظيفى وعدم الكفاءة التى تصاحب اللامركزية لم نكن نقصد بالطبع انكار ضرورة مثل هذه اللامركزية ، بل على العكس تبدو لنا الملاحظات السابقة كأنها تشكل انعكاسا مطلوبا لأى محاولة لادخال لامركزية – لا يمكن الاستغناء عنها – بطرق أكثر كفاءة مما كان يستخدم فى الماضى •

ونسير المعالجة الشائعة المعضدة لهذا الموضوع جنبا الى جنب مع الاعتقاد بأن اللامركزية تعتبر طريقة سهلة وفعالة لتحسين آداء النظم التعليمية ٠ وفى رأينا أن اللامركزية تعتبر حقيقة وسيلة محفوفة بالمخاطر ووسيلة لها نوع من التأثير المحدود ٠ ومن المؤكد ان هناك بعض الاجراءات اللامركزية التى تستحدث تحسنا طفيفا فى الآداء دون التسبب فى ظهور مشكلات جديدة ٠ ولكن كقاعدة عامة فان الاجراءات اللامركزية عندما تؤخذ على نطاق واسع يكون من المتوقع أن ينتج عنها المقاومة والخلل الوظيفى الذى ذكر من قبل مالم تطابق تلك الاجراءات خطة شاملة لها مضامين أكثر شمولا من تلك الموجودة فى اللامركزية ٠

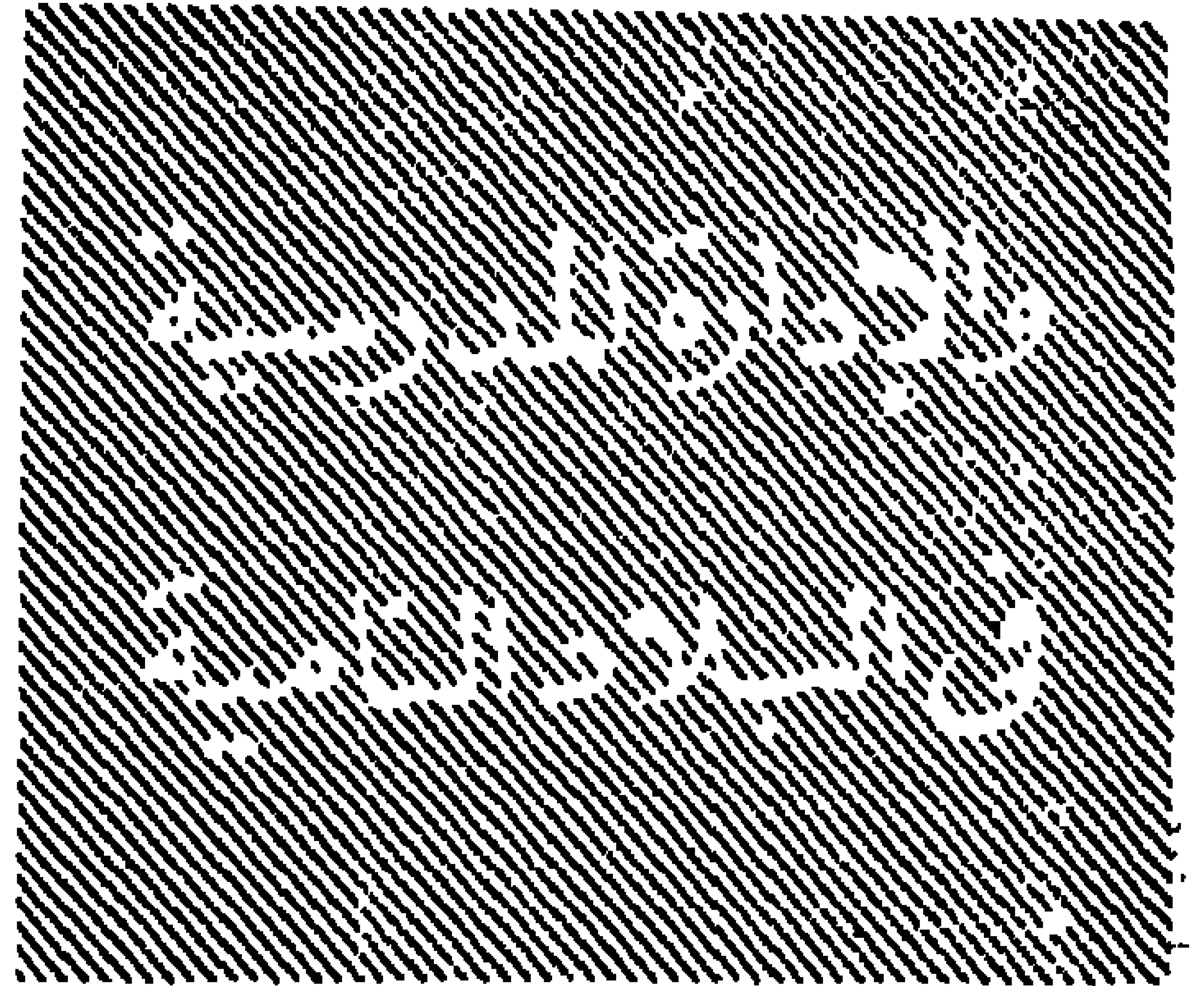
ولهذا السبب نعتقد ان اللامركزية يجب أن ينظر اليها كنتيجة أكثر منها كسبب لأداء الادارة التربوية أداء فعالا ٠

وتكمن المشكلة الرئيسية التى تواجهها أقسام الادارة التربوية فى أن تلك الاقسام تسير عادة وفق مفهوم للادارة يتسم بالسطحية والمفارقة لاسباب أثيرت فى المقال السابق ، كما أنها غير مزودة بالاجهزة التنظيمية أو العمـــــالة أو التخطيط أو الاجراءات الادارية المناسبة ٠

فى مثل تلك الظروف لا يكون المطلوب اتخاذ « طريقة اجرائية » خاصة مثـــل اللامركزية أو غيرها من أساليب الادارة الاخرى ٠ وفى معظم الدول لا يمكن أن يوجد تطوير لاساليب الادارة الحديثة مالم توجد بادىء ذى بدء اصلاحات تنظيمية فى الهيكل الادارى واختيار لعدد من كبار الموظفين والاخصائيين من خارج التسلسل التقليدى ٠ لذلك فان المطلوب كما يبدو هو تقديم طريقة للاصلاح تهدف الى تزويد النظم التربوية باداره متكيفة مع دور التعليم فى المجتمع ومع التوسع الضخم فى المؤسسة التى تعتبر أحد الملامح الدائمة للنظم التربوية الشاملة فى الدولة ٠ فاذا استطاعت عملية الاصلاح هذه أن تسير دون عقبات فمن المعقول أن نفترض انها قد تؤدى بالضرورة الى لامركزية واسعة النطاق ٠ ذلك ن اللامركزية هى تجاوب للمطالب المتزايدة التى يواجهها المجتمع الحديث من أجل المشاركة ، كما أنها شرط لتطوير التعليم ليصبح تعليما ايجابيا ٠ ولكن اللامركزية تعتبر أيضا مطلبا لا مفر منه من أجل الادارة الحديثة لأى مؤسسة كبرى ٠

المترجم : السيدة / سعاد عبد الرسول حسن

الحاسب الآلى



الكاتب : مايكل ج . ولسون

(من المملكة المتحدة)

خبير فى الادارة التربوية ، وله خبرة بنظم جمع المعلومات فى التربية والبحوث التنظيمية وعضو سابق فى هيئة التخطيط والادارة التربوية الاقليمية التابعة لليونسكو فى داكار .

ستناقش هذه المقالة امكانية تطبيق التقنيات الادارية « الحديثة » فى الأنظمة التعليمية في البلاد النامية • وأعنى بالتقنيات الحديثة الاجراءات أو التحسينات الجديدة فى الاجراءات اللازمة لاتخاذ القرارات التى تتكرر باستمرار ، والتى ترتبط ارتباطا شديدا بالعمليات الأساسية فى نظام معين ، وبعبارة أخرى سوف أتحدث عن تقنيات البحث الاجرائية ، ولكننى سوف أتوسع أيضا فى استخدام هذه المصطلحات لتشمل التقنيات التى تستهدف تحسين عمليات جمع المادة وعمليات اعداد التقارير فى الادارة المدرسية ، أى النظم التى تساعد على ايجاد المادة الحديثة اللازمة لاتخاذ القرار ، ولبرامج اتخاذ القرار نفسها •

وسوف تكون الأمثلة التى أضربها هنا مستمدة — بقدر الامكان — من التربية ، وقائمة أساسا على خبرتى كمدير للعمليات ومسئول تنفيذى فى « نظم المعلومات التربوية بولاية نيو انجلاند » وهو اتحاد غير تجارى للأنظمة التعليمية المحلية بهذه

الولاية ، وقد أسس بصفة خاصـــة لاستكشاف استخدام الحاسب الآلى فى الادارة المربوية •

ومن الواجب أن يكون موضوعي موجها بالضرورة نحو المستقبل ، لا الى فحص تقارير الانجاز الجامدة • والاداريون والمخططون المدربون مرغوب فيهم جدا فى البلاد النامية ، وحينما تجد المديرين والمخططين المدربين على التقنيات الحديثة ، فانك تجدهم فى الغالب صغار السن أو أعضاء فى وحدات جديدة لم تتحدد مسئولياتها بعـــد أو . نعترف الادارات الاخرى بها بعد • ومن المؤكد انهم يصادفون هذا الخوف من التقنيات وعدم الثقة بها ، التى يصادفها المشتغلون بالبحوث الاجرائية فى مجالات العمل والصناعة • والنتيجة الطبيعية لادخال تقنيـات جديدة لابد أن يكون انشاء برنامج عام لاعادة تدريب جميع المشتغلين بالادارة • وقد تكون مقاومة ادخال تغييرات فى الاجراءات مقاومة شديدة فى الأقطار النامية ، فكما أن التدريس يميل الى أن يكون شكليا معتمدا على الكتاب المقرر كلما انعدم التدريب والخبرة الكافيان فكذلك الحال بالنسبة للادارة • وكثيرا ما تشجع الانظمة الادارية البيروقراطية الشديدة المركزية المديرين الخاضعين دائما للقواعد الذين لا يميلون الى المنافسة • ومن شأن ضمان الترقية القائمة على الأقدمية والطمع فى معاش آمن أن لا يشجعا على الابتكار • فى مثل هـذا الجو ينظر الى الدعوة بطرق جديدة تنذر بتغيير الادوار والمسئوليات القائمة على انها بمثابة تهديد •

وحتى اذا لم نتوقع تغييرات فى الاجراءات فان هناك مجالات كثيرة لتحسينات ممكنة فى الطرق الادارية الجارية • فالاجتماعات التى تتم عادة بين الادارات لمناقشة أمور روتينية قد تنظم بطريقة عضوية ، وقلما تصل الى قرارات وتوصيات مرضية • وجمع الاحصاءات المدرسية قد يستهدف فى أغلب الاحيان طبع كتيب ســـنوى أكثر مما يستهدف تشخيص ظاهرة معينة تشخيصا نشيطا • وقد لا يكون الاداريون قادرين على القيام بأبسط تحليل بالورقة والقلم لنتائج نظام مدرسى على مختلف مستوياته ، أو للأثر المتميز لهذا النظام على السكان • ومن ثم فان تدريب الاداريين على استخدام التقنيات التى يعترفون فعلا بأهميتها ولكن تنقصهم المهارة فى تطبيقها يعتبر الخطوة الاولى •

ومع ذلك فان وجود برامج للتدريب كتلك التى نقدمها تطرح سؤالا مؤداه : ما هى التقنيات الحديثة التى نقدمها لمديرى ومخططى المستقبل ؟ ومع هذا وذاك فان نظمهم التعليمية متغيرة ، وهم أنفسهم سيظلون قائمين بالعمل عدة سنوات قادمة ، ولذلك فانى لا أعتقد ان اختيار التقنيات ينبغى أن يكون مقصورا وبطريقة تعسفية على تلك التى تكون فى حدود الامكانيات المالية والفنية الحالية للأقطار المعنية • ومن الواجب من ناحية أخرى أن نوضح المشكلات الخاصة التى يحتمل أن تواجهها هذه الاقطار وهى تطبق هذه التقنيات • وهذه المهمة الآخيرة هى هدف هذه المقالة • ولسوف ألقى الضوء ــ بصفة خاصة ــ على التقنيات المختلفة المرتبطة بالحاسب الآلى كما تطبق فى التربية ، وذلك بسبب الاهتمام الزائد بها أساسا (رغم عدم وجود الدعامة القومية من الخبرة خارج الولايات المتحدة) •

ان تخلف الادارة فى الانظمة التعليمية فى البلاد النامية لأمر مخيف حقا • فلا الوظائف ولا الاماكن التى يمكن أن يجدها التلاميذ بالمدارس يمكن أن تواكب نمو السكان • وعدد التلاميذ الجدد الذين يلتحقون بالمدارس كل عام قد يتناقص بالنسبة لمجموعات العمر النظرية ، رغم النفقات الباهظة ، ومصادر الثروة فى البلاد مجهدة ومستنفدة بالفعل (معونتها للتربية مرتفعة بطريقة شاذة فى أية حالة) ، والمعونات الأجنبية والدولية غير أكيدة وغير ثابتة ، ومن الأفضل اعتبارها أشياء طارئة لا برامج معونات • والامل الوحيد لتحسين المستقبل انما يكمن فى الاستغلال الافضل لهذه المصادر • ومن هذه الزاوية لا تعتبر الابتكارات الادارية مثل تطبيق نظام جديد لجمع المعلومات ومعالجتها طموحا بقدر ما هو ضرورى ، وان المراجعة المستمرة للخطط التعليمية استجابة للمطالب الاقتصادية والاجتماعية أو اصلاحا لعدم التوازن وللاختلال الوظيفى فى الداخل لجديرة بأن تتوقف على نوع التغذية الراجعة السريعة والشاملة والمستقلة للكيفية التى يعمل بها النظام التعليمى •

وبدون القدرة على تقويم البرامج فى ضوء تكاليفها وآثارها تكون محاولة البلاد تعديل المنهج المدرسى القائم أو طرق التدريس مقصورة بالضرورة على « برامج جزئية » تختار على أسس ذاتية ، وقد تؤدى الى زيادة التدهور فى الموقف • ومثل هذه البرامج مما تتميز به البلاد الاكثر غنى أو التى يمكنها أن تمول ابتكارا واسع الانتشار وعلى نطاق واسع ، وذلك على الرغم من أن فشل البرامج الجزئية فى التربية فى المدن ، وفى الاجتماع ،وفى الاقتصاد ، فى الولايات المتحدة، كان من الخطورة بحيث لم يمكن تحقيق ما كان مفروضا أن يتحقق •

وان أهمية تحسين النظم الادارية لكى تعين الدول النامية على الاستفادة بمصادر ثرواتها المتاحة لتؤكد ضرورة تنبيه المديرين والمخططين الى التقنيات الحديثة التى يستخدمها المربون أو التى يمكن أن يستخدموها فى أماكن أخرى • ويستطيع المرء أن يفكر فى هذا الصدد فى المواقف التى يمكن فيها تطبيق التقنيات بطريقة مفيدة ، وبمساعدة المشرفين ، وفيما يمكن أن يؤدى اليه ذلك التطبيق من نجاح واضح للمشروع • وان تحليل الخطة أو تحليل خدمة باهظة التكاليف من خدمات نظام التعليم الثانوى أو العالى بواسطة الحاسب الآلى باستخدام تقنيات الجدولة « قد يجعل الاستيراد المؤقت للمهارات واستخدام مهارات غالية الثمن جدا أمرا يمكن تبريره • ومرة أخرى قد يبيح تخطيط برنامج بناء مدرسة الفرصة لا لانتظار نموذج بيرت للمشروع فقط (مع الاثر الناتج عن التحكم فى المشروع وتكاليفه النهائية) ولكن لتدريب المخططين والمديرين المشتركين فى استخدام التقنيات كذلك •

ومن بين التقنيات الحديثة قد يعتبر أكثر الابتكارات أهمية ادخال أنظمة متطورة لجمع المعلومات ومعالجتها قائمة على اجراءات آلية ، وذلك لان استخدام التقنيات الاجرائية للبحث قد يكون مكلفا جدا لدرجة تعوق استخدامه اذا لم تكن المعلومات الضرورية متاحة • ومع ذلك فانه ليس فى نيتى أن أعد قائمة لمجموعات المعلومات التى

يكون لجمعها معنى ، ولكن الذى فى نيتى أن أتحدث عن مشكلات تحديد اجراءات جديدة هى ضرورية لجمع تلك المعلومات •

ويعتبر تصميم الملفات ونظام الترميز ومدخلات المعلومات عاملا هاما فى أى نظام لتحليل المعلومات • وعندما يتم انجاز هذه المهام فانه لا يمكن احداث تغيرات أساسية مالم تدع الى ذلك ضرورات ملحة اقتصادية أو نظامية • ولذلك يجب أن يعكس تصميم الملفات ونظام الترميز أنواع المعالجة المتوقعة للمعلومات • أو بعبارة أخرى ينبغى للمدير وللمخطط وللباحث التربوى أن يجلسوا معا وأن يفكروا معا فى الأسئلة التى يحتمل أن يسألوها ، والاجراءات الاحصائية التى يحتمل أن يستخدموها • انهم فى حاجة كذلك الى مساعدة خبير تربوى فى معالجة المعلومات ، لأنه يستطيع أن ينبههم الى الفرص الجديدة التى يمكن المحاسب الآلى أن يقدمها لهم ، والى حدود استخدام هذا الحاسب • ويجب أن يؤخذ فى الاعتبار عند صياغة الأسئلة التى ينبغى أن تسأل أنواع المعلومات ومدى امكان توافرها •

وتعتبر هذه المرحلة الاعدادية من تحديد الاهداف ذات أهمية خاصة فى القاء أضواء جديدة على الاجراءات الادارية القائمة ، وعلى الطرق اليدوية فى جمع المعلومات ومعالجتها ، تلك الاجراءات والطرق التى تكون الانظمة قد توصلت اليها لاتخاذ القرارات الروتينية • وكلما كان النظام أقدم وأكثر بيروقراطية كانت الاجراءات الروتينية أكثر ميلا الى التحجر ، أى انها لا تكون مسايرة لما تتطلبه المعلومات ، ولا تتصل حتى بأى برنامج محدد لاتخاذ القرار • ولقد وجدت احدى وزارات التربية بالولايات المتحدة الامريكية أن تقارير مكثفة ظلت تجمع عاما بعد عام عن التشريعات التربوية بعد أن توقف العمل بهذه التشريعات •

وينبغى أن يبدأ ادخال الاجراءات الجديدة لجمع المعلومات ومعالجتها بتحليل عميق للانظمة الموجودة • وحتى اذا لم يتقدم المشروع خطوة أخرى بعد تلك المرحلة بسبب نقص فى المال أو فى الشجاعة فان مكاسب كثيرة تكون قد تحققت • انه سوف يكون على المديرين والمخططين والباحثين أن يراجعوا نظمهم وطرائقهم الجارية ، وأن يفكروا فى المستقبل • وسوف يتوقف نجاحهم — بطبيعة الحال — فى هذه المراجعة الذاتية وفى قدرتهم على أن يفكروا فى المستقبل على تدريبهم ، وعلى ما يلقون من عون الخبير الذى يوقفهم على الفرص التى يتيحها الحاسب الآلى • وأنا أؤكد هنا دور الخبير ، لأنه لا يكفى أن نعيد النظر فى اجراءات قائمة ، بل يجب أن يتساءل المرء عند كل خطوة لا عما يمكن للحاسب الآلى أن يقدمه من عون فى تحسين الاجراءات الجارية فقط ، ولكن أيضا عن الاجراءات الاخرى الممكنة التى تكون أكثر فائدة • وأما عيوب الحاسب الآلى فيما يتعلق باجراء معين أو مجموعة من الاجراءات فليس فى قدرتنا أن نحددها تحديدا دقيقا • ويعتبر الحاسب الآلى من هذه الناحية تحديا لخيالنا • وقد تنتهى الخصائص التى يتميز بها الحاسب الآلى من السرعة والقدرة على تخزين المعلومات وعلى ايصالها لمن يريد ، بصرف النظر عن المسافة ، فى صورة عددية ونسبية وجدولية • وقد تؤدى هذه الخصائص الى وجهة نظر أخرى فى اجراء جديد ، أو الى اعادة تكوين جذرية •

تحديث الاجراءات القائمة أم تدعيمها ؟

اذا كان تحليل الانظمة لا يؤدى الا الى تحقيق آلية كافية للاجراءات الموجودة فان تصميم وبرمجة نظام ما قد تؤدى الى تقوية الاجراءات القديمة غير المرضية • والحق ان ادخال نظام الحاسب الآلى قد يمنح الاجراءات القائمة جوا جديداً من الاحترام ، لأن المعلومات التى تعالج عن طريق الحاسبة الآلى ينظر اليها عادة على أنها جديرة بثقة الرجل العـــادى •

واذا أخذنا مثالا لذلك من التربية فى الولايات المتحدة الامريكية وجدنا انه كان من الاهداف الاولى للحاسب الآلى فى الادارة التربوية جعل التقارير القائمة على الأرقام واجراءات التحليل مسائل آلية • ان السلطات التربوية فى الولايات المتحدة الامريكيه تصدر عادة تقديرات او درجات التحصيل للتلاميذ من أربع مرات فى السنة الى عشر مرات فى صورة أ ، ب ، جـ ، أو فى صورة نسب مئوية ، مع تقدير اضافى يشرح عادة الجهود التى يبذلها التلميذ أو سلوكه فى المدرسة • ان جمع مادة هذه التقارير بالحاسب الآلى وبصورة معقولة لم يوفر من وقت المدرسين فقط ، وانما سمح كذلك بسرعة اصدار مختلف التقارير وتحليلها عن طريق نظار المدارس ومستشارى التوجيه • وفى هذه الحال يمكن لتقديرات التلميذ أن تتجمع وتتراكم ، كما يمكن أن تحسب بعد ادخال نظام تحويلها الى قيم رقمية مختلفة على أساس المستوى العـــام للتلاميذ ، أو تقسيمهم طبقا للمنهج ، أو لمتوسط النقاط •• وفى النهاية يمكن طبع بطاقة التقرير الذى يصدر كل أربعة أشهر ، ثم طيها وارسالها بالبريد فى سرعة كبيرة ، ثم تدخل هذه البطاقة فى ملف التلميذ التراكمى • هـــذا وصف مختصر للاجراءات التى أصبحت آلية فى معظم الاقسام التعليمية التى تســـتخدم تحليل المعلومات ومعالجتها فى الولايات المتحدة الامريكية •

ومن المؤكد أنه قد نتج عن عملية جعل الاجراءات آلية هكذا توفير وقت المدرسين والمديرين ، ولكن لم ينتج عنها أى تحسن فى نوعية المعلومات ، فلا تزال التقديرات تعبيرات ذاتية عن الانطباعات السريعة للمدرسين • وعندما تحول التقديرات الكلامية الى تقديرات رقمية فانها تكون مناسبة للاعداد الكبيرة من التلاميذ ، ولكنها لا تكون مفيدة للتلميذ • والنتيجة غير المرضية فى النهاية انها توضع فى بنك المعلومات ، شأنها فى ذلك شأن بقية المعلومات •

وهنالك مشروعات عديدة فى الولايات المتحدة الامريكية أيضا تمثل مدخلا مختلفا ، وتوضح الطرق التى يمكن للحاسب الآلى أن يقدمها لحل المشكلات العويصة ، وخاصة تلك المتعلقة بتكييف المنهج لخدمة الفروق الفردية ، مع الاستفادة بالاوضاع القائمة من مبان ومدرسين وبرامج • ان الهدف الأساسى من هذه الأنظمة التى تسمى أنظمة معالجة التعليم هو أن تحمل الحاسب الآلى مسئولية الضبط والحركة والانتقال ، ففى خطة مشروع قام بها معهد البحوث الامريكى وأسهمت فى عونها شركة وستنج هاوس التعليمية قسم المنهج الى أجزاء ، كل جزء ينجز فى أسبوعين ، ووضعت له أهداف محددة ،

ثم طبقت اختبارات الأداء ، ثم نقلت النتائج الى الحاسب الآلى فى القسم التعليمى عن طريق محطة اتصال • ثم حللت النتائج وأعيدت الى المدرسة • ويساعد الحاسب الآلى كذلك فى عمل جداول دراسة جديدة للمدرسين وللتلاميذ وللامكانيات كلما دعت الحاجة الى ذلك •

وفى مشروع آخر فى المدارس العامة بمدينة نيويورك كان الهدف هو اختبار قدرة التلاميذ على تحصيل المفاهيم والمهارات الاساسية فى المادة الدراسية المعينة ، ثم تدريبهم تدريبا فرديا باستخدام الحاسب الآلى ومحطات الاتصال ، وآلات التليكس المتصلة بالحاسب عبر خطوط تليفونية : والفكرة هنا أن نعيد للمعلمين مرة ثانية المعلومات الخاصة بالتلاميذ ككل ، أو بكل تلميذ على حدة ، قبل أن يبدأوا فى درس جديد ، حتى يمكنهم أن يعدلوا فيه طبقاً لما ورد لهم من معلومات ، وبذلك يستغلون وقتهم استغلالا أفضل •

وفى جميع هذه المشروعات تستخدم الكتب الموجودة ، ولا يوجد هناك تغيير غير عادى فى البيئة التعليمية • رغم جدة هذه المشروعات وتكاليفها الباهظة التى يمكن تخفيضها فانها تمثل طريقة مشجعة وباعثة على الأمل فى حل مشكلة مراقبة تحصيل التلميذ أكثر مما تبحث طريقة جعل الاجراءات القائمة آلية • والاهتمام هنا بالوقاية أكثر منه بغيرها ، وتؤدى المعلومات التى نحصل عليها بالنسبة لأداء التلميذ الى أن يقوم المدرس بتعديل محتوى المنهج وتتابعه وطريقة تدريسه • والدرجات والامتحانات ووسائل التحكم فى النوع التقليدى تصبح مضيعة للوقت فى هذا السياق • وأكثر من ذلك تعتبر محاولات الاستماع التى يمكن أن تنظم بالنسبة لكل تلميذ وهو يمضى فى طريق دراسته فرصا قيمة لمخطط المنهج وللباحث التربوى • ويتضمن ذلك كله أن هذه البرامج تشير الى أن التخطيط المثمر وتطبيق الانظمة المبينة على الحاسب الآلى تتطلبان نوعا جديدا من الخبراء الذين يعيشون على مستوى المشكلات ويكونون متمكنين من ميدانين من ميادين المعرفة ، هما ميدان التربية ، وميدان التحكم والضبط •

وفى الوقت الذى لا أناقش فيه مسألة أن مثل هذه الحلول ممكنة فى البلاد النامية أشعر بأن هذين المشروعين يوضحان تماما الحقيقة التى مؤداها أن الحاسب الآلى وغيره من صور جعل الاجراءات آلية يمكن أن تؤدى الى تدعيم الاجراءات غير المرضية الموجودة أو الى اجراءات مختلفة تماما تسمح بأنواع من الابتكارات • ويكمن الخطر الحقيقى عندئذ فى أنه فى حالة عدم وجود المربين المستنيرين الذين يعرفون الأسئلة التى يؤدون إثارتها والذين لديهم تصور واضح للاجراءات الجديدة المبتكرة ، فان تحويل الاجراءات الحالية الى اجراءات آلية قد يؤدى الى امتداد الوضع الراهن ، الأمر الذى قد يكون أغلى ثمنا وأعلى تكلفة اذا ما أريد تغييره فى المستقبل • ان برامج الحاسب الآلى تمثل استثمارا هاما ينبغى أن نبدأ فيه ولو تدريجيا قبل أن يصعب علينا ذلك •

ومن الواضح أنه تتغير برامج اتخاذ القرارات فى نظام معين عندما تدخلها النظم القائمة على الحاسب الآلى، ونتيجة لذلك تتاثر الأدوار التى يقوم بها الافراد ، وكما فى حالة المدرس فى المثال الذى ضربناه فى « نظام معالجة التدريس » فان سلوك الفرد يكون خاضعا للسيطرة والتوجيه ، كما أن الاداء يصبح ممكن التقويم • ويستطيع المرء أن يتوقع ، فى الانظمة التربوية التى تصبح فيها الاجراءات آلية ، أن يفقد ناظر المدرسة أو مديرها كثيرا من سلطاته الحالية • ذلك أن المكتب الادارى المركزى المسلح بالحقائق والأرقام المتصلة بالمدارس سيكون فى وضع يمكنه من فرض سياسة تعليميه بكثير من الحزم والشدة • وهناك ــ بطبيعة الحال ــ بديل آخر هو « الحرية مع الضبط » • وعلى سبيل المثال عندما نستخدم التقنيات لعمل جدول المدرسة لتقنين العمليات فى عدد من المدارس الثانوية يمكن أن نرى فى هذا الامر وسيلة لتسهيل التجريب فيما يتعلق بالمناهج أو استخدام المبانى وأعضاء هيئة التدريس •

ان المشكلات التى نواجهها عادة عندما نجعل تقنيات معالجة المعلومات متكاملة فى مجال ادارة الأعمال سوف نواجهها هنا كذلك فى النظام التربوى • بل ربما تكون هنا أكثر تعقدا أو استعصاء على الحل بسبب الميراث الادارى الذى ترثه البـــلاد النامية • ان الاوضاع الادارية فى هذه البلاد ــ التى ورثتها من الاستعمار ــ تصبح فى بعض الاحيان عميقة الجذور عســـيرة الحل بالطريقة التى تصبح بها الخصائص اللغوية أو الثقافية متجمدة بسبب فصلها عن المصدر الاصلى الى درجة انها تعارض التغيير • وأكثر من ذلك ان النقص فى التدريب والخبرة فى الاقطار المستقلة حديثا قد يكون له أثر جعل المديرين الجدد يميلون الى التمسك بالقوانين ، وعلى ذلك فان أى ابتكار ادارى أساسى يتطلب اعادة النظر فى هذه القوانين يقابل فى غالب الاحوال بالمعارضة •

وهنا شكوى تقليدية يقدمها النظار الذين يعملون فى الميـــدان ، وهى أنهم لا يفيدون من النتائج التى يتوصل اليها • ولذلك فان الخطوة الاولى هى أن يشترك فى عمل التقارير والتحليلات أولئك الذين سهلوا القيام بها (وقد يكون لهذا أثر جانبى طيب هو حمل الادارة على أن تتساءل هل تستحق تقاريرها المشاركة أو حتى مجـــرد الجمع).

ان الاقطار النامية مهتمة اهتماما شديدا بادارة المدارس الثانوية والمدارس المهنية التقنية باعتبار انها هى التى تزود البلاد بالقوة العاملة الماهرة فى المستويين المتوسط والاعلى ، وهنا يستطيع البلد المعين أن يعالج النقص فى الكفاءة بين العرض والطلب فى القوى العاملة وذلك بامداد المدارس بالمعلومات المفصلة القائمة على المقارنة فيما يتعلق بتحصيل الطلاب وانجازاتهم وفيما يتعلق بما تتطلبه الاعمـــال والحرف من تدريب خاص • وتصلح هذه المعلومات أساسا مناسبا لنظام توجيه مهنى جيد •

هذه الضغوط من أجل الحصول على المعلومات على مستوى التعليم الثانوى هى التى أدت الى استثمار خدمات معالجة معلومات من جانب السلطات التربوية فى الاقطار

المتقدمة ، ولاسباب اقتصادية ربما تكون هذه الضغوط أشد وأقوى فى البلاد النامية • ورغم ما يبدو من جو ملائم ومفضل فى الظاهر ، فقد تكون هناك معارضة قوية حيث يتمتع النظار لا بالذاتية فقط وانما بمركز اجتماعى وسياسى كذلك ، كما أنهم قد لا يكونون راغبين فى عمل مقارنة لمدارسهم بالمدارس الاخرى • ان المعارضة فى هذه الحالات سوف تكون واضحة وقوية ، وقد تكسب تأييد أهل البيئة •

ومن الطبيعى أن يكون تحسين الحصـــول على المعلومات وتدفقها من المدارس الابتدائية فى غاية الاهمية • وهنا تكون التكاليف العالية ، والاختناقات الخطيرة ، والنضال لمسايرة ومواكبة عدد السكان المتزايد ، وهنا كذلك مستقبل الامة • وينبغى أن يكون الاهتمام هنا أولا بالحصول على معلومات مقننة معيارية عن الطلاب والمدرسين والامكانات ، بحيث تتوفر لدى المخططين والمديرين بشكل أسرع وأشمل • ان نقص الامكانيات فى التربية – وهذا قد يعنى عدم وجود أوراق وأقلام وكتب لمدة خمسة أسابيع من بداية العام – يعتبر أكثر تهديدا للفرص التربوية المتاحة للمواطنين من الاختلاف بين التلاميذ فى الاوضاع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ، أو بعبارة أخرى يجب أن تكون الاولوية للمعلومات الخاصة بجوانب التحرك والانتقال والتزويد فى المدارس الابتدائية • وأية خطة ذات طموح لتكوين ملفات للطلاب (تضم معلومات صحية عنهم ، ومعلومات عن انتظامهم فى الدراسة ، الخ) ابتداء من المدرسة الابتدائية وما بعدها تمثل عبئا كبيرا على حطوط الانتقال ، ومخاطرة بحقائق وأرقام أكثر أهمية ، وذلك على الرغم من أن هذا لا يعنى أن قواعد المعلومات لا يمكن أن تبنى لتكون أساسا لمعلومات تراكمية يمكن جمعها فى وقت متأخر ابتداء من الفرقة الاولى وما بعدها •

تطبيقات محتملة

الى هنا لم أؤكد غير الدور الهام الذى يمكن للحاسب الآلى أن يقوم به فى تحسين وسائل جمع المعلومات وتحليلها وفى ادماجه المعلومات المختلفة الوارده من مصادر كثيرة) ، وناقشت كذلك المزايا الحقيقية التى تكمن فى أنه يجعل من الممكن اثارة أسئلة كان من المستحيل الاجابة عنها فى الماضى ، بسبب القصور فى النوعية أو البعد فى المكان ، أو مجرد العجز فى تناول المعلومات ومعالجتها •

والوجه الآخر للمسألة هو انه قد يكون من الخطورة بمكان تسهيل الاجابة عن الأسئلة القديمة نفسها أى أن يتحسن أداء الاجراءات القائمة ، انه متى ما تحسن أي أداء قد يكون من المكلف جدا تغييره على مدى فترة طويلة من الزمن • انه يكون فى الحقيقة قد اكتسب فرصة جديدة للعيش •

ولنتقدم الآن – وقد وضعنا هذه المحاذير نصب أعيننا – الى فحص عدة تطبيقات ممكنة لاستخدام الحاسب الآلى ، ولاستخدام التجهيزات التى تجعل عملية معالجة معلومات عملية آلية ، ولكن قبل المضى فى مناقشة ذلك قد يكون من المفيد عزل ذلك النـــوع من الاجراءات الذى يدخل فى نطاق العمل عن ذلك الذى يدخل فى نطاق التربية • ويدخل

فى النـــوع الأول الكثير من الاجراءات الشـــائعة فى الوزارات الأخرى وفى التربيـة كذلك ، مثل اجراءات الجرد والمسح المفيدة بلا شك فى ضبط عمليات الامداد والتزويد التربوى وكشوف المرتبات والاحالة الى التقاعد وتخفيض الضرائب وبرمجة المشروعات المعقدة • ولن أتحدث طويلا عن هذه التطبيقات التى تناولتها بالتفصيل الكتب الموجودة فى ادارة الاعمال •

وأما بالنسبة للنوع التربوى فاننى أحب أن أضع فيه هذه التطبيقات الخاصة بالتربية ، أو تلك التى صيغت بطريقة مختلفة عن ذلك لتلائم التطبيق التربوى • ومن الأمثلة البسيطة لهذا النوع من التطبيق جدولة وتحليل النتائج السنوية التى تاتى من الاستفتاءات المدرسية باستخدام تجهيزات بطاقة الجدولة اللازمة لاعداد البطاقة التى تدخل الحاسب الآلى • ومرة أخرى نقول انه قد يكون من المفيد جدا اعداد جدول أو قائمة للعاملين وملفات لجميع المدرسين الذين يعملون بوزارة التربية • وســـوف يتضمن هذا الملف المعلومات التى تتضمنها الملفات عادة ، مثل : الاسم ، والجنس ، والعمر ، ومكان الميلاد ، الخ • ولكنه يتضمن كذلك المؤهلات الاكاديمية والمهنية للفرد ، وسنوات خبرته التى قضاها فى مستويات التعليم المختلفة ، الخ • كما يتضمن الملف عادة : الوظيفة الحالية ، وسنوات الخدمة ، وهل الشخص المهنى راغب فى النقل أم غير راغب • وعندما يضم هذا الملف الجديد من المعلومات كل عام يسمح بالانواع التالية من الأسئلة التى يمكن اثارتها : هل هناك فروق فى توزيع مدرسى المواد الدراسية الرئيسية بين المجالات المختلفة ؟ هل هناك مدرسون لمادة الطبيعة مؤهلون تأهيلا مناسبا لعملهم – فى قسم (ج) مثلا -- يرغبون فى أن ينقلوا ؟ كم عدد المدرسين الذين يقتربون من سن الاحالة الى المعاش ؟ كم عدد الذين ينبغى أن نعدهم من المدرسين ليحلوا محل الذين سيتقاعدون خلال الخطة الخمسية التالية ؟ ومن الواضح ان قائمة الآسئلة يمكن أن تطول • ولكن الواضح أنه بالحصول على المعلومات التى نحتاج اليها وبوضعها فى بطاقات ا – م نستطيع أن نسأل الكثير من الأسئلة اذا كانت قابلة للاجابة عنها ، وقد تكون على جانب كبير من الاهمية بالنسبة للمخططين والمديرين • يجب أن نذكر أن هذه الأسئلة ينبغى أن تكون متوقعة ، اذا ما وضعت المعلومات وضعها الصحيح فى الملف وبطريقة ملائمة ، واذا ما كان البرنامج يتضمن امكان سؤال مثل هذه الأسئلة • بمجرد أن توجد هذه الملفات أو بمجرد أن تكتب البرامج فان التغييرات الاساسية تكون ممنوعة من وجهة نظر التكاليف والنفقات •

هذا النوع من التسجيل المهنى لا يمثل مشكلات تقنية خطيرة • الحق انه يوجد العديد من مثل هذه التطبيقات • بل انه يطرح مشكلات عند مستوى تسجيل المعلومات وعند طلب المعلومات •

وهناك على الاقل مئة من التطبيقات المختلفة لمعالجة المعلومات فى الادارة التربوية قد تحددت ، ولذلك فاننى أركز الحديث على تطبيقات أخرى تبدو أهميتها واضحة بسبب ما لها من آثار محتملة على النفقات •

ومن التطبيقات الجديدة عمل جداول الدراسة بالحاسب الآلى • هناك من باب الاختصار نوعان من برامج الحاسب الآلى : أحدهما ذلك الذى يساعد المدير التربوى فى أن يراجع ويحسب الجدول الذى يكون قد أعده بالفعل ، والثانى هو الذى يساعد فى تكوين الجدول الدرسى من المعلومات المنظمة تنظيما دقيقا وتشمل المقررات التى يدرسها الطالب والحجرات المتاحة والفراغات الزمنية الموجودة ، ويمكن عندئذ تحسينها بناء على اقتراحات المدير التربوى •

ويمكن استخدام هذه البرامج المظهرية المؤقتة لتمثل الطريقة التى يمكن بها لمدرسة أو لجامعة أن تقوم بعملها أو تؤدى وظائفها (وانما كانت برامج مظهرية مؤقتة لانها تسمح باختيار القرارات الحيوية الخاصة بالانتفاع بالمصادر وتصحيحها الى أن يتم التوصل الى حل مقبول) • والحق ان هذه البرامج يمكن أن تكشف عن الحدود العملية للأنواع المختلفة من استغلال المبانى المعينة ، وبعض الظروف المعينة ، مثل عدد الطلاب ، المدرسين ، تقسيم الطلاب ، كمية الوقت المخصص للتعليم ، الخ • وبفضل هذه القدرات يصبح من الممكن أن تحاكى أو تقلد ادارة مدرسة معينة ، أو أى مؤسسة تربوية (مع التسليم بالفروض الخاصة بالمصادر المتاحة) قبل أن تبنى • وبهذه الطريقة يمكن أن ترتبط التخصصات التخطيطية والتخصصا تالتربوية أشد ارتباط ممكن مع تحقيق توفير كبير فى نفقات البناء •

وفى حالة الابنية المستعملة بالفعل من الممكن غالبا فى البلاد النامية أن نجد حالات كثيرة من امكانية الاستغلال التى لا ينتبه اليها المديرون ، بل قد يكونون على وشك أن يطلبوا أبنية أكثر تكلفة • ونفقات تطبيق التقنيات القائمة على الحاسب الآلى للوصول الى أحسن استغلال لمثل هذه الامكانيات أقل من نفقات التدريب فى الخدمة وبما اليها مما كان المدير يستخدمه قبل أن يستخدم برنامج الحاسب الآلى • وليس من المبالغة أن نقول انه فى حالات معينة أمكن توفير ملايين الدولارات التى كانت تنفق على البناء •

وهناك جانب آخر لاستعمال جداول الدراسة : انها تمكن من قدر من التجريب فى اجراءات التدريس • فعلى سبيل المثال تدريس الفريق والانواع المختلفة من تقسيم الطلاب التى يتطلبها هذا وذاك لا يكونان ممكنين الا اذا كانت مثل هذه البرامج متاحة ، ان جدول الدراسة يكون من التعقد بحيث يصعب معالجته يدويا ، ولندع جانبا مسألة اختباره قبل تطبيقه •

ولا تزال هناك طريقة أخرى مفيدة تربويا يمكن تنفيذها باستخدام الحاسب الآلى ، وهى نوع من نظم التحكم والضبط فى التدريس السابق شرحها • ففى الاقطار النامية توجد هذه الحالة الشائعة ، وهى أن التقارير لا تصدر الا آخر العام فقط عن تحصيل التلاميذ وانجازهم ، ولنا أن نستنتج والحالة هذه أنه لا ادارة المدرسة المعنية ولا الوزارة تعلم شيئا خلال العام الدراسى عن الرسوب الذى يمكن أن يقع فيه بعض

التلاميذ . وطبقا للأنظمة الادارية المعمول بها فان الرسوب سوف يؤدى الى اعادة السنة او الى مغادرة النظام التعليمى اذا كانت مرات الاعادة قد استنفدت . وفى الانظمة التعليمية التى تأخذ بالنقل الآلى سوف يوجد بها اعادة للسنة من كثير من التلاميذ قد تسبب اختناقات خطيرة فى التعليم فى البلاد الافريقية التى تتحدث باللغة الانجليزية وهذه ظاهرة شائعة تماما فى الفرقة النهائية فى التعليم الابتدائى حيث يعيد كثير من التلاميذ السنة النهائية قبل أن يدخلوا امتحان القبول أو ما يعادله ، وذلك بسبب قلة الاماكن فى التعليم الثانوى ورغبة الآباء فى أن يحصل أبناؤهم على فرص أفضل . ومن الواضح أن قلة الضبط السائدة فى هذه المواقف يمكن أن تؤدى الى ما ليس بضرورى ، وهو تكرار اعادة السنة أو مغادرة المدرسة ، وينتج عن ذلك ضياع فى رأس مال هام وخطير .

وان نظاما من التحذير البسيط الذى يمكن به أن تنتبه المدرسة ثم قسم التوجيه الى الرسوب الوشيك الوقوع من جانب بعض الطلاب ليمكن المسئولين من أن يروا أين ينبغى أن تتجه الجهود الاصلاحية ، وعلى هذا يمكن للمسئولين فى منتصف العام مثلا أن يعرفوا حجم الطلاب الذين يلزمهم تدريس بعض دروس الرياضيات لكى ينجحوا وينقلوا الى الفرقة التالية فى آخر العام . ان مثل هذا النظام من التحذير سوف يسمح للنظار بأن يدرسوا الحالات الفردية ويناقشوها مع المدرسين المعنيين .

وربما كان تطبيق هذا النظـام أكثر قيمة وفائدة فى التعليم الثانوى ، بسبب الارتفاع النسبى لمستوى المدرسين فيه ، وبسبب العجز فى مدرسى هذا التعليم ، وخاصة فى العلوم والتكنولوجيات مثلا .

هذا النظام يمكن بعد ذلك أن يمتد الى أدنى حتى يصل الى المدارس الابتدائية بعد اكتساب خبرة به . وربما يحتاج الأمر الى ادخال بعض التعـديلات عليه ليكون أسهل فى الاستعمال والتطبيق ، وهنا يكون الحصول على معـلومات خاصة بالأداء (عندما تضاف الى المعلومات الموجودة عن المدرسة وموقعها ، وعن تلاميذها كأسماء آبائهم وديانتهم ووظائفهم) من العوامل التى تسهل الى حد كبير جدا بحث مشكلة المتسربين وخصائصها المختلفة فى مناطق مختلفة من البلاد .

وهناك عوائق معينة نفسية واجتماعية تعوق تنفيذ نظام الضبط هذا . وعلى سبيل المثال يشعر كثير من المدرسين والمديرين بأن التلميذ اذا لم يحصل على تقدير فان ذلك مرجعه الى خطأ التلميذ نفسه ، والى كون التـلاميذ يدخلون المدرسـة بمستويات فى المعرفة والمهارة مختلفة ، وكون أعمارهم مختلفة فى الفصل الواحد (حتى انه ليوجد فى الفصل الواحد بالمدرسة الابتدائية فى افريقيا فروق واسعـة فى الاعمار) . كل هذا لم يقنع المدرسين والمديرين ، فان تحصـيل أمثال هؤلاء التلاميذ سوف يختلف اختلافا واسعا من تلميذ لآخر . ولن يكون هناك تقدير حقيقى لنظام « التحذير المبكر » حتى يتحقق لدى المسئولين وعى عام بهذه المشكلات .

وقد تكون هناك ــ بطبيعة الحال ــ صعوبات عملية أخرى . فكثير من مديريات

التعليم لم تتمكن بعد من تنظيم تدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وعلى ذلك فان تنظيم التعليم العلاجى على مستوى المدارس سوف يكون بالتأكيد صعب التنفيذ ، ومع ذلك فان النقاش الذى سوف يثيره مثل هذا النظام حول الحاجة الى التعليم العلاجى يمكن أن يكون دافعا مفيدا للمسئولين ٠

وهنا نجد تطبيقات عديدة بالغة الأهمية يمكن تبريرها من النواحى الاقتصادية تتطلب ـ ولا شك ـ جهازا قويا من الموظفين ، ولكن هذا الجهاز لا يمثل ـ من وجهة النظر التقنية البحتة ـ مشكلة كبيرة ٠ ان المعلومات المحتاج اليها موجودة بالفعل فى صورة ما ، ولذلك فان المشكلة الأساسية هى تغيير الاجراءات بالنسبة لجمع هذه المعلومات ومعالجتها ٠

الموظفون والتدريب :

لنسلم بأن الوزارة أو مديرية التعليم لديها امكانية الحصـــول على خدمات الحاسب الآلى الحكومى ، فما نوعية الموظفين اللازمين لتنفيذ الاجراءات الجديدة ؟ ٠

ان أول وأهم ما يتطلبه الأمر هو أن يكون المربى ذو المكانة المرموقة فى الوزارة مدربا على التقنيات الادارية الحديثة ، بما فى ذلك معالجة المعلومات ٠ هذا المنسق العام ـ كما سأسميه هنا ـ بجمع المعلومات ومعالجتها ، ولتصميم الصور ، ولكتابة البرامج ، وأخيرا لاختيار الأجهزة المناسبة لمعالجة المعلومات ، الخ ٠ وسوف يكون من واجبه ومسئوليته أن يوضح مزايا الاجراءات الجديدة وصعوبات تنفيذها للعاملين بالوزارة عموما ٠ وفى الوقت نفسه سيقوم بدور الشارح ، وسوف يطلب من زملائه أن يحددوا تخصصاتهم بالنسبة لهذه الاجراءات الجديدة بلغة عملية اجرائية ، وذلك لكى يجعلهم واضحين بالنسبة لمحلل النظام ، ومن الطبيعى أنه لا ينبغى أن تتجاهل فى احتيار المرشح للمهارات الدبلوماسية التى تتطلبها هذه المهام ٠

هذا التدريب على المهام السابقة يعطى بشكل متزايد فى البرامج الادارية التى تنظمها كليات التربية ، خاصة على مستوى الدكتوراه ، فى كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة ٠ وبالمثل تعتبر المقررات التى تقدمها كليات ادارة الأعمال فى تقنيات الادارة الحديثة ملائمة للمربين الذين تكون لديهم بالفعل الخبرة فى الادارة واكتسبوا التدريب فيها ٠ وسوف يكون كل من محلل النظام والمنسق مســـئولا عن اعداد المواد المختصرة العامة اللازمة للعاملين بالوزارة ، وللموجهين ونظار المدارس ، وبصفة خاصة للمنسقين بالمدارس ٠

وينبغى أن تكون لدى محللى النظم معرفة بالتربيـــة ، ولكن نظرا لأن ذلك لا يحدث غالبا فانه يكتفى فيهم بمعرفة تطبيقات العلوم الاجتماعية ، ومن المفيد أن تكون لديهم خبرة بطرق المسح الاقتصادى أو معرفة الرأى العام ٠ ولكن ما هو محلل النظام بالنسبة للحاسب الآلى ؟ هو من له خبرة بالبرمجة ، ولكن يجب أن

تكون لديه القدرة على أن يأخذ المشكلة من ميدان قد لا يكون مألوفا ثم يحللها الى مكوناتها المنطقية ، حتى يمكن وضعها فى عبارات اجرائية ، مستخدما فى ذلك أسلوب حريطة التدفق أو التوالى • وتشبه المهارات اللازمة لذلك المهارات المطلوبة لعمل أى مشروع ، ولكن الاهتمام الأساسى يكون بالوصول الى الحق الأفضل من وجهة نظر منطقية •

بالاضافة الى هذين الشخصين الهامين اللذين ذكرناهما سابقا ننصح بوجود شخص آخر يكون على معرفة بعمليات معالجة المعلومات ، ويكون قادرا على مراجعة عمليات التنقيب والتحقق من البطاقات التى ستدخل الحاسب ، وضمان سيره بانتظام • هذا ومن المسلم به أن المسئولين عن عمليات التنقيب وعن ادارة الحاسب وامداده سوف يكونون موجودين وسوف يعدون المادة التى ستدخل الحاسب . ويديرونه • ومع ذلك فالخبرة الشخصية قد أظهرت أن مدير الحاسب الذى لا يكون على معرفة بالعمل الذى يجرى سوف يوقف الحاسب عندما يحدث أى خطأ ، مضيعا بذلك الوقت والمال ، ولهذا السبب فانه من المفضل أن يكون هناك فنى يفهم دقائق البرنامج ، كما يفهم طبيعة المادة الداخلة فى الحاسب ونظامها ، ويكون موجودا دائما بحيث يمكنه التدخل وتصحيح الأخطاء البسيطة التى تحدث كثيرا •

هؤلاء الأشخاص الثلاثة الذين سبق لنا وصف عملهم يستطيعون وهم يعملون على هيئة فريق أن ينفذوا الطريقة التى وضعناها سابقا المتصلة بايجاد ملف لهيئة التدريس • والحق أنه من السياسة الحكيمة أن نبدأ بتطبيق واحد من هذا النوع ، ومن الأفضل أن يكون هذا الواحد مما يفيد منه أكبر عدد من العاملين داخل الوزارة وخارجها ، ومع ذلك اذا كانت التوقعات كثيرة جـدا – يعتبر الحاسب لآلى عصا سحرية – فان هناك خطرا للانتقاد والهجوم على التقنيات والاجراءات الجديدة (لا على الطريقة التى تقدم بها) على أساس أنها لا تستحق كل ذلك فى المستقبل • وتوجد عادة عقبات فى سبيل تطبيق أى اجراءات جديدة مهما كانت محاولات خلق الظروف والمواقف التى لا تسمح بالفتور أو عدم الاهتمام بهذه الاجراءات ، وعلى هذا فلابد للنجاح من قدر معين من التسامح المبنى على التوقعات الشائعة •

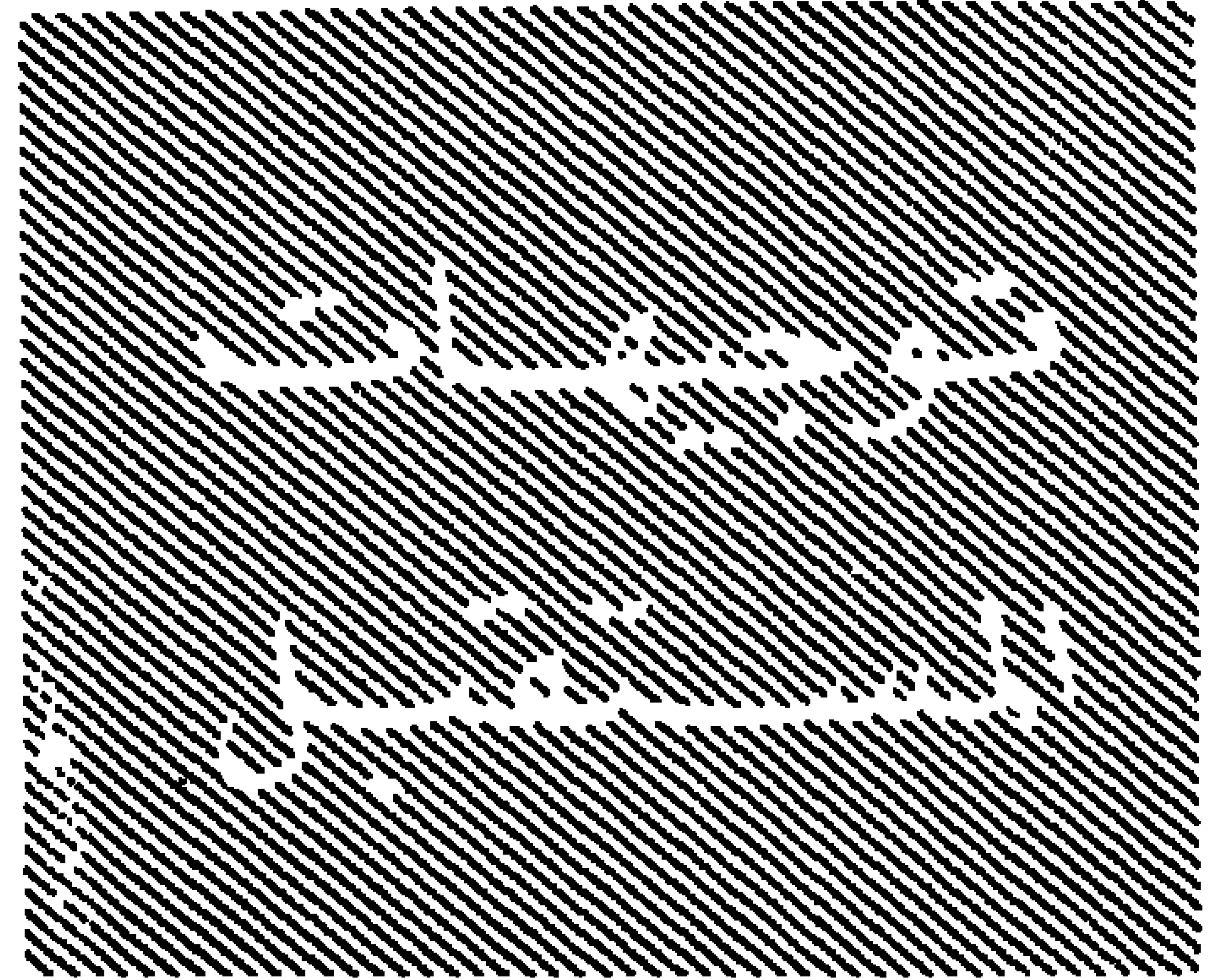
وأنه لمن المستحيل أن يشرح المرء المشكلات المتصلة بالتجهيزات المادية واختيار الملفات التى تكتب بها البرامج دون معرفة الظروف الدقيقة التى يتم فيها التنفيذ • ومع ذلك فان اختيار محلل نظام خبير (يكون فى البلاد النامية أحد أعضاء هيئة العاملين بشركات استخدام الحاسب الآلى) سوف يساعد فى حل هذه المشكلات •

وقد يشعر كثير من القراء بأن الوقت المبكر بعض الشىء لتنبيه المديرين الى امكانيات اصلاح الاجراءات والطرق التى يقدمها الحاسب الآلى ، وردى على هذا أن اصلاح الاجراءات والطرق الادارية أمر ضرورى اذا كان لاصلاحات أخرى فى التربية أن تتم : مشروعات ابتكارية لاصلاح المنهج المدرسى تتطلب ابتكاراً فى الاجراءات الادارية ادخال تقنيات عمل الجدول لتسهيل العمل وصيانته واجراء المحاسبة

المختدمة واستخدام تقنيـــات البرمجة والضـــبط ، تطوير الملفـــات التفصيلية للطلاب لتسجيل ما يحـــدث من تغييرات فى أدائها مما يعتبر أساسيا فى تقــويم المنهج ، الخ • ومرة أخرى نقول انما يمكننا أن نكسب معركة ارتفاع التكاليف وزيادة عدد التلاميذ فى المدارس اذا ما حسنا الاجراءات والوسائل التربوية القائمة • ولقـــد يكون أرخص لنا بكثير أن نستخدم تقنيات مطورة ومحسنة لعمل جداول الدراسة من ان نبنى مدارس جديدة • • وسوف نحافظ على رأس المال البشرى اذا استطعنا التعرف على التلاميذ المتسربين قبل أن يحدث ذلك • وباستخدام الملفات الآلية لأعضاء هيئة التدريس سوف تكون طاقة التدريس أكثر فاعلية • وهكذا • هناك بلا شك صعوبات (حاولت على الأقل الاشارة اليها) ، ولكن هل يوجد أمامنا أى بديل حقيقى دون أن نجعل ادارتنا حديثة ؟

المترجم : الدكتور ابراهيم محمد الشافعى

الإدارة التعليمية



الكاتب : أروين مكلوس
(كندا)
رئيس قسم الادارة التعليمية بجامعة البرت بكندا

ان بعض الاقتراحات التالية مبنى على بعض الأفكار الشائعة فى الكتب وبعضها مبنى على الانطباعات المستمدة من اجراء هذه الدراسة • ولا شك أن أى مجموعة من التوصيات لا ينتظر أن يؤيدها كل الذين درسوا أو لاحظوا مجالا خاصا من مجالات العمل أو الجهد المبذول • والتوصيات التى نوردها فيما يلى لا تشذ عن ذلك • والمقصود بهذه التوصيات أن تكون منطلقا لمزيد من المناقشة والدراسة ، وربما استقر الرأى على الأخذ بها فى النهاية • وليس المقصود بها أن تكون قاعدة أو قانونا ينفذ دون نقد أو فحص • والواقع أنه كلما عرضت هذه التوصيات على محك النقد ، ووضعت تحت منظار الفحص ، ازداد الأمل فى أن تسفر عن نتائج مفيدة •

ونورد فيما يلى ١٤ توصية أو اقتراحا محددا تحت اربعة عناوين رئيسية يندرج تحت كل عنوان منها مجموعة من هذه التوصيات ، اى أن هناك أربع مجموعات من التوصيات : مجموعة تتعلق بالنظام الادارى ، وثانية تتعلق بالوظائف والاختصاصات الادارية ، وثالثة بسياسات التدريب ورابعة ببرامج التدريب •

النظام الاداري :

تختلف الاطارات التنظيمية التي يعمل في دائرتها المديرون والمشرفون التربويون اختلافا كبيرا ، فالنظم الادارية تتراوح بين نظم لا يوجد فيها سوى مستوى واحد فوق المدرسة ، ونظم فيها أربعة مستويات أو أكثر • وقد تضطلع الحكومات القومية بمسئولية التعليم ، أو قد تعفى تماما من ادارة النظم التعليمية ، وذلك في البلاد التي تتولى مسئولية التعليم فيها ولاية أو مقاطعة محلية • وقد تتولى السلطات المحلية الاشراف على التعليم ووضع السياسة التعليمية ، أو قد يكون لها دور استشاري صغير • وهذه الاختلافات في النظم دليل كاف على امكان مزاولة الأنشطة التعليمية في ظل نظم ادارية مختلفة • ولكن اذا كانت كل هذه النظم نافذة فليس معنى ذلك أن أي واحد منها يصلح تنفيذه في كل الظروف ، أو أن كل واحد منها ذو جدوى في الوقت الحاضر ، فبعض النظم تجعل مهمة المديرين والمشرفين سهلة ميسورة ، وبعضها يعوق الأداء الفردي أو يعرقل الجانب الاداري من النظام التعليمي •

ويجب أن تبدأ كل استراتيجية لتغيير أو تحسين أداء المديرين والمشرفين بدراسة النظم التي يطلب اليهم أن يعملوا في اطارها ذلك أن كل محاولة لتحسين أو تعديل أداء الأفراد بدون ادخال التعديلات المناسبة على أوضاع التنظيم الاداري من شأنها أن ينالها الاحباط ، وتؤدي الى الارهاق ، والصراع ، وعدم الكفاية • وقد تؤدي التعديلات التنظيمية الى تصحيح بعض المشكلات التي يبدو الآن أنها راجعة الى قصور الأفراد القائمين بمسئوليات معينة في النظام • وقبل محاولة تغيير الأشخاص يجب دراسة النظام الاداري دراسة نقدية •

ويمكن أن تبدأ الدراسة النقدية للتنظيم الاداري بمثل هذه الأسئلة : ما هي الوظائف والاختصاصات التي يتم تنفيذها الآن على المستوى القومي أو الاقليمي أو المحلي ؟ هل النظام الاداري على كل مستوى من هذه المستويات ملائم لأداء هذه الوظائف ؟ هل تتدفق المعلومات والاتصالات دون صعوبة من مستوى الى مستوى ؟ هل التنسيق كاف ؟ ما هي التغييرات المطلوبة في كل من الوظائف والنظم على كل مستوى وفي الوحدات المختلفة •

ومن الطبيعي أنه لا توجد معايير عامة لتقدير كفاية أي نظام اداري • فالمزايا النسبية لبعض النظم والوظائف مسائل تقديرية ، والتقدير يختلف كما هو معلوم • ومع ذلك يمكن أن يتفق عدد من المراقبين على وجود بعض نواحي القصور في تنفيذ نظام من النظم وحينما يتفقون على ذلك يكون من الممكن أن يتعرفوا على بعض المشكلات الادارية الكبرى ، واذا لم يمكن التعرف على أي مشكلة من المشكلات عن طريق اثارة هذه الأسئلة فحينئذ يبدو النظام الاداري وافيا بالغرض في ظل الظروف القائمة ، ولا يهم تعديله كثيرا • والمواقف التي تستدعي الاهتمام هي التي يسهل فيها تحديد المشكلات ، وفي هذه الظروف يحتمل أن يكون تعديل النظم أكثر فاعلية من اعادة تدريب الأفراد بدون تغييرات تنظيمية •

ويمكن أن تكون مناقشة النظم الادارية ، والوظائف والاختصاصات المقررة للمستويات المختلفة فى النظم المختلفة ، نقطة انطلاق لفحص نظم معينة ، ثم ان المقارنة بين النظم قد تبين مدى ما يمكن أن يوجد بينها من اختلاف . وتدل على بعض البدائل لتوزيع الوظائف والاختصاصات • وعلاوة على ذلك فان اجراء مقارنة عامة بين النظم قد يؤدى الى تقدير نقدى أوفى يتناول أمورا معينة كالمسائل الآتية :

هل الوظائف المختلفة يتم تنفيذها والقرارات المختلفة يتم اتخاذها على أصلح المستويات ؟ هل الجهاز المركزى يمارس من الانشطة والوظائف ما هو أصلح له ؟ هل تسند مسئوليات مناسبة الى المستويات الدنيا ؟

هل يجب نقل مسئولية اتخاذ بعض القرارات الى المستويات الدنيا ؟

هل النظام التعليمى شديد المركزية ؟ هل يجب اعطاء اختصاصات عامة أكبر للمستويات المحلية أم يجب تخفيض هذه الاختصاصات ؟

هل ثمة حاجة الى تنسيق مركزى أكبر ؟ هل النظام لامركزى الى درجة تجاوز الحد اللازم •

هل ثمة دلائل على ان النظام التعليمى مغرق فى البيروقراطية ؟

هل هو ذو مستويات عديدة ؟ هل الاتصالات تجرى عن طريق مكاتب ودواوين عديدة ؟ هل هناك اختناقات فى تدفق المعلومات ؟

هذه الأسئلة ليست سوى عينة لما يجب اثارته • ويمكن اثارة أسئلة أخـــرى أكثر تحديدا •

ولسنا بحاجة الى الافاضة فى بيان أهمية هذه الأسئلة بالنسبة لأداء الاداريين والمشرفين • وعلى أساس افتراض أن ثمة صلة بين النظـــام الادارى والأداء الادارى نوصى بما يلى :

« يجب اعادة النظر بصفة دورية فى التنظيم الادارى للنظم التعليمية عـلى المستوى القومى أو المحلى أو مستوى الولاية » •

ومن نتائج اعادة النظر على هذا النحو أنه يمكن التعرف على بعض أوجه الاختلال الوظيفى ، وتتضح امكانيات التغيير والتحسين • ونتيجة ثانية مرغوب فيها هى شحذ عزائم العاملين فى النظام حتى ولو لم تظهر حاجة الى ادخال تغييرات كبيرة • ويزداد احتمال تحقق هذه النتائج اذا لم تقتصر اعادة النظر على موظفى النظام بل تشمل أفرادا من خارج المستوى الذى يعاد النظر فيه • ولاشك أن اشتراك أفراد يخضعون لنظام له أهداف مختلفة تماما قد يكون فى ذاته حافزا لادخال بعض التغييرات •

ولعل التوصية المقترحة آنفا تكون أكثر ملاءمة اذا سلمنا بأن النظم التعليمية مستقرة وثابتة • ومع أن هذا يصدق على بعض النظم فقد لا يصدق على الجميع أو ربما

على الكثير • وبناء عليه فمن المهم أن نقدم توصية أخرى ملائمة لتلك النظم التى يعتريها تغيير تنظيمى :

« يجب أن تتاح الفرصة للمديرين والمشرفين لمعرفة التغييرات المرتقبة ، وأن يتلقوا مساعدة فى اعداد أنفسهم لهذه التغييرات » •

ومالم تتح تلك الفرصة فقد يكون للتغيير تأثير مدمر غير مقصود على سريان النظام والواقع أنه قد يتم تدميره على يد الذين لا يفهمون الاسباب الداعية للتغيير أو النتائج المقصودة • ومن المؤكد أن تهيئة الاسباب للتدريب فى أثناء الخدمة لاعضاء النظام يزيد من احتمال أن يكون التغيير فعالا ومفيدا •

ويلاحظ أن السمات المميزة الهامة للنظم الادارية لا تتجلى غالبا فى محتوى برامج التدريب للمديرين والمشرفين • فأحيانا توضع البرامج التدريبية للأفراد فى اطار نظام تعليمى يختلف تماما عن نظامهم • وفى حالات أخرى قد يوضع برنامج اعدادى على مستوى عام يقلل من أهمية الفروق بين النظم • ومع أن هناك مفاهيم عامة فى دراسة الادارة فانه من غير المستحسن اجراء كل التدريب على مستوى هذه المفاهيم العامة • وبناء عليه يجدر بنا أن نقترح ما يلى :

« يجب أن تشتمل برامج تدريب المديرين والمشرفين على عناصر تهدف الى اعداد المدربين على العمل فى نوع معين من النظم » •

وليس المقصود من ذلك أن لا يعرف المدير المأمول شيئا عن النظم الاخرى أو أن يكون قادرا على التحليل النقدى للنظام الذى سيعمل فيه ، وانما القصد أنه اذا أريد أن يكون التدريب ناجحا وجب أن يتضمن كل من السمات الخاصة والعامة للمسئوليات الادارية ولاشك ان النظام الادارى الذى سوف يعمل فيه رجل الادارة أمر يهمه خاصة ، ولكن اغفال الحقائق التنظيمية يضره فى المستقبل •

واذا راعينا أهمية أوضاع النظام سواء من أجل وضع البرامج التدريبية أو تحديد الاختصاصات الادارية أمكن — على الأقل — التغلب على بعض المشاكل التى تواجه المديرين • ولكى يستطيع الرجل الادارى الاضطلاع بمسئولياته والقدرة على العمل مع الاعضاء الآخرين فى النظام يجب أن يكون لديه فهم واضح للعلاقات التى تربطه بهم • وبناء عليه يجب أن تزوده البرامج التدريبية بالفهم المناسب ، وادراك التنظيم الذى يمكنه من تحليل المشكلات التنظيمية •

الوظائف والاختصاصات والمعايير

ان تنوع النظم الادارية فى التعليم ينعكس فى تنوع الوظائف والاختصاصات المتمثلة فى الألقاب العامة كلقب المدير أو المشرف ، وتتفاوت اختصاصات المديرين والمشرفين من تقرير السياسات الخاصة بنظام كامل الى القيام بمهمة صغيرة كمراعاة

تنفيذ اللوائح التفصيلية فى قطاع صغير من قطاعات هذا النظام • ونظرا لوجود عناصر مشتركة فى عمل الذين يضطلعون بهذه المسئوليات المتنوعة فانه يسهل عادة اغفال الفروق الهامة بينهم ، وبخاصة فيما يتصل ببرامج التدريب • ونظرا لهذه الفروق يجب مراعاة الاحتياجات التدريبية المختلفة لواضعى السياسة التعليمية ، وللخبراء الفنيين الذين يسدون المشورة لواضعى السياسة ، وللمشرفين على تنفيذ تلك السياسة ، وبناء عليه نوصى بما يلى :

« يجب أن تختلف برامج تدريب المديرين والمشرفين بقدر ما ، على أساس الاعمال الخاصة التى سوف يطالبون بأدائها ، وعلى أساس ذلك المستوى من مستويات النظام ، الذى يؤدون فيه هذه الاعمال » •

ومفهوم هذه التوصية أن يختلف التدريب بدرجة ما بالنسبة للمناصب المماثلة كمنصب المراقب ، ومنصب المفتش ، بيد أن هذا الاختلاف فى برامج التدريب قد يصل الى حد غير مرغوب فيه • ولذلك يجب أن يكون جزء من برنامج التدريب – وربما الجزء الأكبر – مشتركا • ومن الأسباب الداعية لهذا الاعداد المشترك أنه يضع أساسا لقيام علاقات فعالة فى مجال العمل بين هؤلاء المدربين • ومن الواضح أنه يمكن بل يجب أن يكون محتوى الاعداد المتعلق بالنظام العام للتعليم ، وبالسياسة التعليمية ، وبالبرامج التعليميه ، مشتركا بالنسبة للمديرين والمشرفين •

وقد سبق أن أشرنا الى ضرورة اعادة النظر بصفة دورية فى الاوضاع الادارية لنظم معينة • ونقول هنا ان هذه المراجعة يجب أن تتضمن فحصا لبعض الاختصاصات الادارية والعلاقة بين هذه الاختصاصات فى مستويات معينة • ويلاحظ ان البيانات الرسمية عن اختصاصات مختلف المديرين والمشرفين تختلف اختلافا كبيرا من حيث تحديد هذه الاختصاصات • فمن جهة نجد هذه البيانات تتسم بطابع الغموض والاقتضاب والعموم ، ومن جهة قد تتسم بالتحديد والاسهاب والتفصيل الشديد الى حد لا يتفق مع الواقع ، ويبدو من غموض وعموم بعض البيانات كما يبدو من اسهاب بعضها أن الاداء المطلوب من المديرين والمشرفين لا يتفق مع الواقع ، فنحن نتوقع الكثير من عدد قليل من الافراد فى وقت قصير وأعتقد أنه يجب تحديد واعادة تحديد الاختصاصات والمسئوليات نظرا لأن الأفراد لا يتاح لهم سوى مقدار محدود من الزمن ، والنشاط ، والمهارة • وأكبر الظن ان المدير المكلف بادارة احدى الميزانيات ، والمساعدة الفردية للمدرسين ، وتطوير البرامج الدراسية ، وتنمية المجتمع ، سوف يكون مقصرا فى أحد هذه المجالات على الاقل • واذا حاول أن يتقنها جميعا فانه سوف يجد أنه كلف نفسه خطة لا تستطاع •

وليس الزمن هو المشكلة الوحيدة • ذلك أن بعض الوظائف والاختصاصات المسندة الى المديرين أو المشرفين قد تكون متعارضة ، كأن تتعارض الوظائف التنظيمية لبعض المديرين مع اختصاصهم الاستشارى • ويحتمل اغفال بعض الاعمال العامة

أو الأنشطة الخاصة ، لا لأن شاغل المنصب عاجز عن أدائها ، ولكن لأنه عاجز عن ازالة التعارض بين مسئولياته » .

ونظرا لهذه المشكلة الواقعية أو المحتمل وقوعها فانا نقترح ما يلى :

« يجب تحليل الاختصاصات الادارية والاشرافية تحليلا نقديا ، كما يجب تحديد المطلوب أداؤه فى مختلف المستويات » .

ويمكن أن يؤدى توضيح الاختصاصات الى انقاذ الذين يحاولون القيام بأعمال عريضة فى كثير من المجالات ، ثم ان اعادة النظر فى الاداء المطلوب قد يؤدى الى تحديد محتوى الاعداد قبل الخدمة ، وبرامج التدريب فى أثناء الخدمة

هذا ، والدراسة النقدية للاختصاصات من شأنها أن تؤيد أو تفند القول بأن المطالب الروتينية تستنفد وقت المديرين بحيث لا يجدون متسعا لتصريف الاعمال غير الروتينية . وان قيام المفتشين باعداد تقارير تفصيلية موحدة قد يمنعهم من الاهتمام بتقديم المشورة الهامة ، وتطوير المناهج . واذا كان الامر كذلك أمكن تحديد عدد من الحلول الممكنة تتضمن الاقلال من التقارير التفصيلية ، واسناد الاعمال الروتينية الى أجهزة أخرى ، أو عدم اسناد أعمال جديدة الى الشخص نفسه . ويحتمل أن تكون اضافة اختصاصات جديدة أسهل من الغاء الاختصاصات الحالية . وقد يطلب الى المشرف أن يتولى مسئوليات جديدة فى بعض المجالات ، مثل تنمية المجتمع ، حتى ولو كان وقته مشغولا بمسئوليات أخرى من قبل . وعلاوة على ذلك أن التكليف بعمل اضافى قد يتم دون اتاحة الفرصة للاعداد للمسئوليات الجديدة .

وقد تظهر الدراسة النقدية لطبيعة وحدود المسئولية ضرورة اضافة بعض الاختصاصات للوظائف الجديدة . ومتى تغيرت الظروف وجب تحديد الاختصاصات الجديدة ، وحذف غيرها ، وبناء عليه نقدم التوصية الآتية :

« يجب أن تتضمن اعادة تحديد الوظائف الادارية والاشرافية اضافة أو حذف بعض الاختصاصات أو المناصب استجابة لاحتياجات النظام المتغيرة »

ومثل هذه التعديلات تؤكد الحاجة الى برامج التدريب فى أثناء الخدمة أو قبلها ، والتغييرات التى تحدث الآن أو التى يجب أن تحدث فى النظام قد تتطلب تخصصات جديدة فى البرامج الاعدادية .

ومما يتصل اتصالا وثيقا بالمسائل المتعلقة بالوظائف والاختصاصات موضوع عدد الأفراد فى المناصب الادارية والاشرافية . والشكوى دائمة من أن حجم العمل الادارى والاشرافى أكبر من حجم المجموع الكلى للأفراد ، ولكن من الصعب تأييد هذه الشكوى أو تفنيدها . وقد يكون عدد الافراد القائمين بالتدريس كبيرا جدا فى نظام معين أو أكبر مما يلزم فى مستوى معين ، ولكن ذلك لا يصدق على المفتشين والمشرفين ، ففى معظم النظم نجد نسبة المدرسين الى المفتشين عالية ، وربما كانت

عاليه جدا بسبب ظروف العمل • ولما كانت هذه النسبة غير ملائمة فاننا نقترح ما يلي :

« يجب وضع معايير واقعية لعدد الافراد الاداريين والاشرافيين فى مختلف المستويات . وفى مختلف المناطق الجغرافية للنظام التعليمى » •

وتختلف هذه المعايير من نظام الى آخر بسبب اختلاف مؤهلات المدرسين ، واختصاصات المناصب المختلفة ، وتركيز السكان ، وغير ذلك من العوامل • وعلى الرغم من هذا الاختلاف قد تكون بعض المقارنات التحليلية مفيدة للذين سوف يتولون مسئولية وضع المعايير •

سياسات التدريب

من الملاحظات التى تبدو صحيحة بالنسبة لمعظم النظم التعليمية أن السياسات التى تحكم تجنيد وتدريب الاداريين والمشرفين قلما تكون واضحة المعالم فالبيانات المتاحة عن هذه السياسات — وقل ما يتـــاح منها — يغلب عليها طابع الغموض والعموم ، أما البيانات الواضحة الدقيقة فهى أمر شاذ نادر • ولأسباب يصعب فهمها نباطأت النظم التعليمية على المستوى القومى والمحلى فى ايضاح سياستها بشأن تدريب واختيار أعضاء النظام الذين سوف يكون لهم النفوذ الاكبر فى وضع السياسة أو تقديم المشورة فى وضع هذه السياسة • ونقترح ما يلى كجزء من مراجعة النظام الادارى واختصاصات المديرين ، أو بصفة مستقلة :

« يجب أن تقوم النظم التعليمية بمراجعة شاملة لسياستها بشأن تجنيد المديرين والمشرفين واختيارهم ، وتدريبهم ، وتعيينهم ، وتنميتهم » •

وانا ليحدونا الامل فى أن تؤدى مراجعة الموقف الحالى فى النهاية الى وضع بيانات أكثر صراحة عن السياسة التى تحكم مجالات صنع القرار • وقد يتأخر ظهور هذه البيانات بعض الوقت ، لأن أول خطوة هي اشعار الاداريين بالحاجة الى العمل على وضع مثل هذه السياسة •

ودراسة ما يجرى عليه العمل الآن لابد أن يسفر بوجه عام عن معرفة بعض المشكلات فى مجالات معينة • مثال ذلك شروط التعيين فى المناصـــب الادارية ، والحصول على الشهادات • فدراسة الشروط المقررة للتعيين فى الوقت الحاضر تدل على أن هناك اعتمادا كبيرا على عوامل معينة مثل الدرجات الجامعية ، ومؤهلات التدريس ، والخبرة ، والأسباب التى تكمن وراء استخدام هذه المعايير قلما تكون محـــددة • والواقع أن المعايير قد لا تكون صحيحة ، وان الاستخدام المطرد للمعايير قد يمنع ولا ييسر تطوير النظام اذا ارتبطت كلها بأداء الفرد كادارى • وعلى الرغم من أن المهمة تكتنفها مشكلات عديدة فاننا نقترح ما يلى :

« يجب اختبار المعايير المستخدمة الآن فى اختيار المديرين والمشرفين لمعرفة مدى صحتها • ويجب العمل على تحديد مؤشرات مختلفة ، وأقرب الى الصحة ، لتدلنا على الاداء المرغوب فى المستقبل » •

ومن التحديات الخاصة التى تواجهنا فى هذا السبيل تحديد نوع الاداء المطلوب من المديرين ، ثم تحديد العوامل التى تساعدنا على التنبؤ بهذا الأداء •

وعلى الرغم من صواب الاقتراح المذكور فليس من المحقق أنه سوف يساعدنا على اتخاذ قرارات محددة بشأن الاختبار والتعيين • وربما كان الافضل أن ننظر اليه على أنه يقربنا من الهدف المنشود خطوة بعد خطوة • وايضاح ذلك أنه يمكن تحديد المعايير والشروط العامة ، بل يمكن اثبات صلاحيتها عن طريق الدراسات التجريبية ، ولكن ذلك لن تكون له فائدة سوى تحديد الاطار العام الذى تتم فيه التعيينات فى حالات معينة • ويجب توجيه مزيد من الاهتمام الى وضع معايير معينة توضح صلاحية الطالب لمنصب معين ، وسوف تكون هذه المعايير قابلة للتغيير وقد لا نلجأ الى النص عنيها فى السياسة التعليمية أو اثباتها عن طريق المسح أو دراسة العينات •

ومن المسائل التى لم تحل حتى الآن فى هذا المجال موضـــوع الشهادات الرسمية ، وهل تكون أو لا تكون جزءا من سياســـة تدريب المديرين • ونلاحظ فى هذا الصدد أنه يوجد فى الوقت الحاضر من النظم ما يمنح المديرين شهادات ومنها ما لا يمنحهم اياها • وهذا أمر مفهوم لأن له نتائج حسنة ونتائج سيئة • فمن جهة لا تصلح الشهادات لتنظيم وضبط دخول الاشخاص فى مجال التطبيق والممارسة ، ولكنها يمكن أن تستخدم فى تحسين مستوى الاعداد المهنى • وكذلك الشهادات يمكن أيضا أن تغير البرامج الاعدادية اذا رئى فيها شىء من النقص ، كما يمكن أن تحملنا على ادخال طرق جديدة ومحتوى جديد فى مجال الاعداد والتدريب • واذا لم يمكن تحديد الشروط اللازمة لمنح الشهادات فان تحديد المحتوى لا يكون مناسبا • واذا كان التحديد صارما جدا حـــال ذلك دون تحديث البرامج الاعدادية ، ويبـــدو أن الحجج المؤيدة لمنح الشهادات قوية ، نظرا لرغبة معظم النظم التعليمية فى زيـادة المؤهلات • ولذلك نوصى بما يلى :

« يجب أن ينظر الى منح شهادات للمديرين على أنه احدى الاستراتيجيات اللازمة لرفع مستوى الاعداد المهنى للمديرين والمشرفين • وننصح النظم التى تفرض شروطا لمنح الشهادات بأن تعيد النظر فى هذه الشروط » •

وفيما يتعلق باشتراط التعليم النظامى الذى يحتمل أن يكون من مقومات الشهادات نرجو أن يكون هذا الامر مرنا ، حتى يتسنى ادخال التحسينات فى البرامج دون طول تأخير مما يضر بنوعية البرامج الاعدادية •

برامج التدريب

فى معظم النظم التعليمية شعور متزايد بالحاجة الى تحسين برامج التدريب للمديرين والمشرفين • وقد أسفر هذا الشعور فى كثير من الاحوال عن وضع برامج للتدريب قبل الخدمة ، وفى أثنائها ، لم تكن موجودة من قبل • ومن شأن الحاجة المتزايدة الى مديرين ومشرفين فى مجال التعليم أن أقبل الناس على اغتنام الفرص الجديدة المتاحة للتدريب قبل الخدمة ، فى حين أن التغيرات التى تطرأ على النظام التعليمى تخلق الحاجة الى اتاحة فرص التدريب فى أثناء الخدمة للمديرين الحاليين والمديرين فى المستقبل • ونظرا لهذه الاتجاهات ، ولاحتمال فشل الجهود المبذولة للتدريب دون تنسيق نوصى بما يلى :

« يجب على كل السلطات التعليمية على كل المستويات أن تعطى أولوية كبرى لتطوير برامج التدريب للمديرين قبل الخدمة وفى أثنائها »

والبرنامج الشامل الفعال يتيح فرصة كافية للحصول على الشهادات قبل الخدمة ، كما يتيح الفرصة للتدريب قبل الخدمة وفى أثنائها • ويتطلب تقرير السياسات والبرامج الفعالة توجيه الاهتمام الى هذه المهمة ، ولذلك نوصى بما يلى :

« يجب أن تسند مسئولية تقرير السياسات والبرامج ، وتنسيق جهود التدريب الى مكتب خاص على كل مستوى ادارى له صلة بتدريب المديرين » •

ويمكن أن تعهد المسئولية الى وحدة خاصة فى الوزارة أو أفراد معينين على المستوى المحلى أو الاقليمى فى النظام التعليمى • ويختص هذا المكتب بتقديم المشورة بشأن السياسة ، وايجاد البدائل ، وتنسيق الجهود •

وتكون مسئولية المكتب المشار اليه ــ الى حد ما ــ هى بيان البدائل الموجودة لتطوير برامج التدريب • والبدائل العامة هى اسناد هذا التطوير اما الى بعض رجال الوزارة ، واما الى وحدات ادارية أخرى على مستويات دنيا ، واما الى الجامعات ، واما الى النقابات المهنية ، واما الى مراكز خاصة لبرامج التدريب • والأرجح أن تتضمن الخطة عددا من هذه البدائل ، فرجال الوزارة يمكن تدريبهم عن طريق البرامج الدولية ، وبرامج الدرجات الجامعية يمكن تشجيعها فى الجامعات • وفى الاحوال التى يراد فيها احداث تغييرات كبيرة فى التعليم قد يقتضى الامر انشاء مراكز خاصة للافراد الاداريين والمراكز التى تتخذ قاعدتها فى الجامعات يمكن أن يكون لها عدد من الاختصاصات ، كتدريب المديرين ، والتوسع فى مجال الدراسة ، واجراء البحوث ذات الفائدة لواضعى السياسة فى اطار النظام التعليمى •

ومن المسائل الخاصة بتدريب المديرين ما يجب حله قبل وضع أو تغيير برنامج التدريب ، ومنها مسائل دائمة لا يمكن حلها حلا كاملا • ومحاولة حل هذه المسائل الدائمة تحفزنا الى ادخال التغيير والتحسين على برامج التدريب • وبعض هذه المسائل قابل للبحث والتحليل عن طريق الدراسة التقويمية • وتنطبق طرق تقويم البرامج

التعليمية على تدريب المديرين ، كما تنطبق على أى مجال آخر من مجالات التعليم • ونظرا لقلة تقويم البرامج نقترح ما يلى :

« يجب على الذين يتولون المسئولية عن برامج التدريب أن يوجهوا اهتماما خاصا الى تقويم البرنامج كله ، والى بعض النواحى المعينة مثل المحتوى والطرق التعليمية » •

وربما كان هذان الأمران الخاصان ـ المحتوى والطرق التعليمية ـ أمرين أساسيين لفاعلية البرامج ، ولا ريب ان الاهتمام الدائم بهما يفضى الى بعض التطورات المشجعة •

وقد كان أكبر مشجع على تطوير برامج التدريب التبادل الدولى ، والمناقشات والبرامج الدولية • ويجب أن ننوه بذكر برامج التدريب التى ترعاها اليونسكو ، والمعهد الدولى للتخطيط التربوى ، ومختلف الدول والاجهزة المتعاونة فى هذا السبيل• وقد تم أيضا تنظيم سلسلة من برامج تبادل الزيارات تحت رعاية المجلس الجامعى للادارة التعليمية (م ج ا ت) المؤلف من الجامعات الاعضاء فى الولايات المتحدة وكندا • وقد تم تنظيم برنامج ١٩٧٤ فى المملكة المتحدة بفضل تعاون الجمعية البريطانية للادارة التعليمية ، ومجلس الادارة التعليمية التابع للكومنولث و (م ج ا ت) • وتبشر مثل هذه الجهود باستمرار تطور الادارة التعليمية نظرا وعملا • وبناء عليه نوصى بما يلى :

« يجب ـ ما أمكن ـ الاستمرار والتوسع فى التعاون الدولى فى مجال تدريب المديرين ، وتطوير الدراسات الادارية فى التعليم » •

وربما يتوقف ـ الى حد ما ـ تطوير الاعداد المهنى للمديرين والمشرفين فى التعليم على استمرار الجهود الدولية •

والنتيجة الكبرى التى نخلص اليها من هذه الدراسة هى أن السياسات المتعلقة باعداد وتعيين المديرين على جانب كبير من الاهمية ، ولكن البحث فيها لا يزال متخلفا نسبيا • وقد كشفت مراجعة الوثائق التى استعنا بها فى هذه الدراسة عن أسئلة تستحق أكثر من دراسة تفصيلية • ولزيادة معلوماتنا فى هذا المجال يجب اتباع طرق مختلفة فى البحث مقرونة بدراسات مركزة • ونذكر فيما يلى بعض الدراسات التى يمكن أن تؤدى الى نتائج كبيرة :

١ ـ وصف تفصيلى للسياسات ، والتطبيقات العملية ، الخاصة بموضوعات مختارة ، يعده الباحثون المطلعون على ما يجرى عليه العمل فى بلاد معينة •

٢ ـ اجراء استفتاء حول بعض الموضوعات الموضحة فى هذا التقرير • ولكن يجب اجراؤه على أساس العينات داخل البلاد وخارجها •

٣ ـ دراسة مقارنة لبعض الحالات لمعرفة نتائج السياسات المختلفة فى نظم مختلفة •

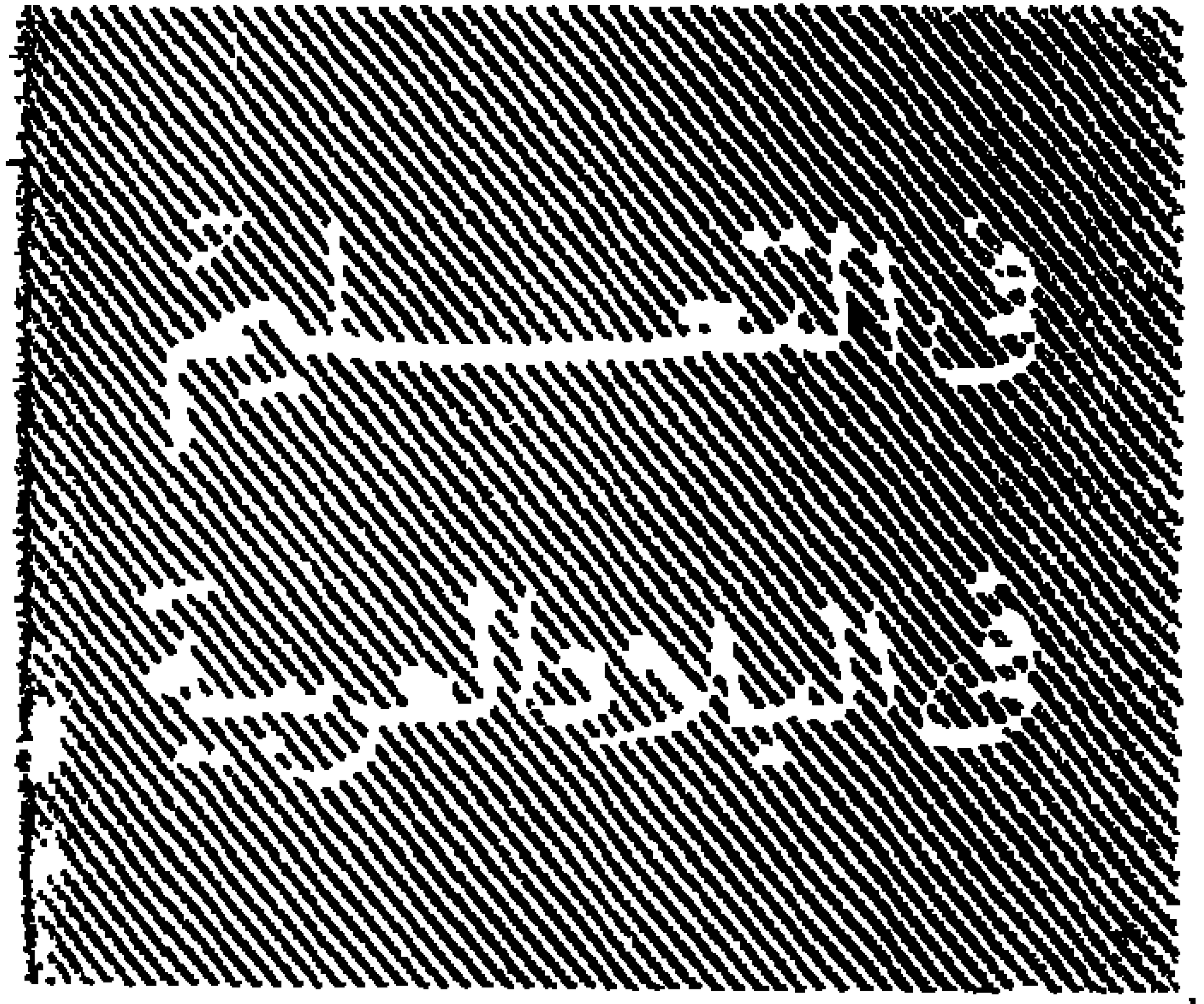
٤ ـ تقويم السياسات والتطبيقات التى تحكم اختيار المديرين والمشرفين وتدريبهم وتعيينهم •

ولعل أنجع الطرق فى هذه الدراسات هو تخطيطها على يد فريق يتألف من أعضاء مختارين من عدد من النظم التعليمية ، على أن يقوم بالدراسات الفعلية هذا الفريق نفسه ، أو باحثون من الدول المتعاونة فى هذا السبيل •

ومن الطرق الأخرى المفيدة اعداد توجيهات لجمع البيانات والمعلومات المطلوبة ، بغية ترشيد السياسات فى مجال تدريب المديرين وتعيينهم • ويمكن الحصول على بعض البيانات الهامة الآن ، ولكن ليس فى الشكل ولا فى الوقت المناسب لاتخاذ القرار ، وتحتاج الوزارات الى بيانات عن توافر المديرين والمشرفين ، وبيانات عن الاحتياجات المحتملة فى المستقبل ، سواء من حيث العدد المطلوب من الافراد أو مهاراتهم وكفاياتهم • ولاشك ان دراسة المجـــالات التى تحتاج الى البيانات ، وطرق جمع البيانات ، وطرق تطوير السياسات ، ذات فائدة كبيرة بالنسبة للكثير من النظم التعليمية ، سواء بقصد تقويم ما يجرى عليه العمل بالفعل أو بقصد وضع سياسات جـــديدة •

المترجم : أمين محمود الشريف

الأزمة الإدارية



الكاتب : الدكتور محمد أحمد الغنام

اخصائي التخطيط التربوي والادارة بمكتب اليونسكو الاقليمي للتربية للدول العربية (بيروت) . نشر كتبا ومقالات عديدة عن التخطيط التربوي والادارة .

منذ سنوات والبلدان العربية — منفردة ومجتمعة — تبحث لنفسها عن استراتيجية جديدة ، أو طريق عمل جديد ، لتطوير نظمها التربوية ، لتصبح بهذه النظم أقدر على مواجهة تحديات العصر وذنبية مطالب التغيير في مجتمعاتها . وسواء جاء هذا البحث وليد استقراء علمي لمعطيات الواقع الموضوعي أو حصيلة « كلام » وتأملات نظرية فانه سيجد نفسه حتما أمام قضية من أخطر قضايا التربية في هذه البلدان ، وهي قضية الادارة التعليمية ، ليتخذ منها موقفا في الاستراتيجية الجديدة .

والمعروف أن هذه المحاولة للبحث عن استراتيجية تربوية عربية تجيء بعد جهد على مستوى دولي قامت به اليونسكو ، عن طريق ما سمته « اللجنة الدولية لتطوير التعليم » في عامي ٧١ و ١٩٧٢ ، وكانت ثمرة هذا الجهد تقريرا بعنوان « تعلم لتكون » (١) تضمن عناصر استراتيجية تربوية جديدة دعا دول العالم لتبنيها وتنميتها . وقد فطن هذا التقرير الى أهمية عامل الادارة التعليمية ، لكنه بدلا من أن ينظر اليها كمعلم أساسي من معالم الاستراتيجية المقترحة ، اكتفى بمعالجتها في

(١) هو تقرير لجنة ادجار فور وآخرين ، الذي دأبت مجلة « مستقبل التربية » على أن تسميه لنتعلم كيف نكون » .

باب الوسائل والأدوات اللازمة لتنفيذها • وقد تكون هذه المعالجة مقبولة لو أنها تقتصر على يخاطب الدول المتقدمة وحدها ، وذلك بحكم ما قطعته هذه الدول مقدما فى مضمار التنمية الادارية ، وبحكم ما صارت تملكه نتيجة لذلك من أساس ادارى عصرى متين (نسبيا) يمكنها الآن من مواصلة دفع مؤسساتها التربوية نحو مزيد من التطوير والتجديد • لكن الوضع يختلف كثيرا عن ذلك فى جملة الدول النامية •

لقد استقبلت البلدان النامية ـ ومن بينها البلدان العربية ـ العصور الحديثة بتركة ادارية مشحونة بالتخلف • وعلى الرغم من كل الجهود التى بذلتها هذه البلدان فى معركتها ضد التخلف من أجل تطوير ادارتها فانه يصعب القول أنها استطـــاعت ان تنفض عن نفسها غبار ما ورثته أو أنها أصبحت ذات ادارات عصرية • ويصدق هذا الحكم بوجه خاص على الادارة العامة بفروعها المختلفة ، ومنها ادارة التعليم • ومن أجل هذا كان من الضرورى لكل من يتصدى فى هذه البلدان لوضع أو اختيار استراتيجية لتطوير النظم التربوية ، أو غيرها من النظم ، أن يذهب أبعد وأعمق مما ذهبت اليه اللجنة الدولية لتطوير التربية ، فيعالج الادارة كعنصر أو مدخل رئيسى للاستراتيجية المطلوبة ، لا كمجرد عامل ثانوى يأتى بعد تصميمها من باب الوسيلة أو الادارة أو التكتيك فى التنفيذ •

واذا نظرنا بنفاذ الى « التقدم » و « التخلف » ، وهما الوجهان المتناقضان للحياة فى عصرنا هذا ، لوجدنا جوهر الفرق بينهما فى الادارة • فالتقدم يعنى بالضرورة بلوغ مجتمع من المجتمعات حالة من الكفاية الادارية تمكنه من تعبئة موارده البشرية والمادية والعلمية ، فى مختلف مجالات حياته أو بعضها على الاقل ، ومن تشغيلها وتوجيهها فى ضوء ما حدده من أهداف ، بحيث يتحقق له فى النهاية وبصفة مستمرة ناتج يفيض بدرجة ملحوظة عن كل ما تم انفاقه وبذل فيه من جهد ، فينشأ عن اطراد « القيمة المضافة » حركة المجتمع المستمرة الى أعلى والى أمام • أما التخلف فمعناه استمرار قصور المجتمع عن تعبئة وتشغيل وتوجيه موارده بالمعدلات المرجوة وفق مستوى أهدافه وتطلعاته • والى أن يتغير نمط التعبئة والتشغيل والتوجيه ـ أى نمط الادارة ـ تغيرا أساسيا يبقى المجتمع فى فلك « النمـــو » لا « الانطلاق » و « التقدم » •

كذلك التربية ، فى تقدمها وتخلفها ، تعبير عن حالة ادارية • وقصة تطور التربية وانعطافاتها الكبيرة هى فى بعد من أبعادها الاساسية قصة تحول من نمط ادارى « تقليدى » الى نمط ادارى « جديد » أو « حديث » • فنشوء المدرسة ، كثورة تعليمية فى التاريخ القديم ، كان معناه قيام ادارة « جديدة » أو « عصرية » غير ما درج عليه الناس فى تعليم أبنائهم فى البيت والشارع ومواقع العمل والنشاط فى الحياة • وتحول التعليم الى مسؤولية الدولة فى العصور الحديثة كان معناه انتقال ادارة التعليم من نمط يقوم على العفوية أو المبادرات الطوعية الشخصية أو المحلية واتباع العرف والتقاليد ، الى نمط جديد يعتمد على سلطة الدولة واشرافها ويحتكم الى مجموعة من

القوانين والنظم واللوائح الوصفية التى تنظم العمل والتعامل داخل المؤسسات التعليمية وفيما بينها ، وبعضها مع بعض، وبينها وبين المجتمع الذى توجد فيه ·

ومحاولة البلدان العربية استنبات « التعليم الحديث » كان معناه تبنى ادارة تعليمية جديدة غير ادارة الكتاتيب وتعليم المساجد ، وهى اليوم تعنى تجديد تلك الادارة لتكون قادرة بالفعل على تنمية التعليم الحديث الملائم ·

وهكذا يدلنا استقراء التاريخ على قاعدة ذهبية فى العمل التربوى مؤداها أن كل تطوير للتعليم قوامه تطوير فى ادارته · ومن ثم فان الاستراتيجية السليمة لتطوير النظم التربوية هى تلك التى تأخذ فى صلب حسابها تطوير ادارات هذه النظم وتجديدها ويمكن الذهاب أكثر من ذلك فى حالة البلدان النامية ــ التى تعكس بحكم أوضاعها الحضارية تخلفا أو قصورا اداريا ــ الى حد القول بأن الاستراتيجية المثلى لتطوير النظم التربوية هى اعطاء أولوية ــ ان لم تكن الاولوية ــ لتحديث وتجديد ادارتها التعليمية ·

أبعاد الأزمة الادارية فى التعليم
فى البلدان العربية

ان اعطاء أولوية فى برامج تطوير النظم التربوية فى البلدان العربية ــ وغيرها من البلدان النامية ــ للتجديد، أو التحديث الادارى مطلب لا توصى به دروس الماضى فحسب ، وانما يوجبه كذلك ما تعانيه هذه النظم من أوضاع ادارية صعبة تصل بها الى حد « الازمة » ·

وهذه الأزمة تعبر عن نفسها فى ثلاثة أبعاد متصلة هى : (أ) قصور الادارات التعيمية سلفا عن مواكبة التطورات الحاصلة فى التعليم واتجاهات سياسته خلال السنوات الاخيرة ، (ب) بعد هذه الادارات عن مجرى التطور فى علوم الادارة والتكنولوجيا الادارية الجديدة ، وعدم افادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات هذه التكنولوجيا فى تطوير نفسها أو التغلب على مشكلاتها ، (ج) عجز هذه الادارات بطبيعتها ــ أى بشكلها ومحتواها وأساليبها وأدواتها الراهنة ــ عن فتح الطريق أو التمهيد للتطورات التعليمية المنتظرة والمطلوبة خلال السنوات القادمة ·

وفيما يلى بعض التفاصيل عن كل بعد من هذه الأبعاد ·

قصور الادارات التعليمية
عن مواكبة التطورات الحاصلة
فى التعليم واتجاهات سياسته

لقد صحب قيام « التعليم الحديث » فى البلدان العربية فى تواريخ مختلفة من القرنين التاسع عشر والعشرين استحداث نمط « جديد » من الادارة التعليمية كان جزءا من عملية « تحديث » الادارات العامة لتلك البلدان · وقد اتخذ ذلك النمط



الاداري ـ بوجه عام ـ شكك موحدا أو شبه موحد قوامه جهاز مركزى كان بمثابة « العمل المفكر » أو « المهيمن » للدولة فى شؤون التعليم ، أما الأيدى المنفذة فكانت تتمثل فى ادارات المدارس بأعدادها القليلة وقتذاك • وكان ذلك « العقل » عند نشأته محدود « التفكير » ، أولا لأنه لم يأت وليد الابتكار بقدر ما جاء وليد التقليد لتجارب بلدان أخرى ، وثانيا لأن الادارة فهم منها أنها التنفيذ والتسيير والضبط والربط وفق خطوط وأنماط محددة سلفا ، وثالثا لأن موضوع النشاط الادارى لم يكن يتجاوز ذلك العدد القليل من المدارس بأهدافها الضيقة (وهى اعداد نفـــر من الموظفين للحكومة) ، ومطالبها البسيطة (توفير معلم وكتاب وقرطاسة وسبورة) ، وكل هذا وسط مجتمعات بدت قانعة بالقليل متغيرة بالقليل •

غير ان التعليم ، ومن ورائه المجتمع ، لم يبق على حاله « القديم » فى جمـــلة البلدان العربية ، وانما طرأ عليه وعلى سياسته ـ وبخاصة خلال العشرين أو الثلاثين سنة الاخيرة ـ تغيرات ملحوظة هزت التعادل أو التوازن بينه وبين ادارته ، فانكشف البعد الاول للأزمة الادارية فيه • لقد تحول التعليم خلال هذه السنوات من نشاط بسيط أو محدود الى صناعة كبيرة فى حجمها وميزانيتها وطاقاتها العاملة وأهدافها ومستو لياتها • وظهر مع التعليم ، بل فوقه ، سياسات تعليمية ذات طموح فى مبادئها واتجاهاتها ، مثل تكافؤ الفرص التعليمية ، وحق كل مواطن فى العلم الى أقصى ما تؤهله له مواهبه ، وايصال الخدمة التعليمية الى أعماق الريف والبادية والقطاعات الاجتماعية المحرومة ، والنهوض بمستوى التعليم ومحتواه وربطه بالحياة وتوجيهه لسد احتياجات المجتمع من العمالة الماهرة على شتى المستويات ، فضلا عن تكوين « المواطن الجديد » الذى يقدر على مواجهة تحديات العصر ويغالبها ويتغلب عليها • وكل هذا يعنى وجود ادارة تعليمية جديدة •

ومن الانصاف القول بأنه قد واكب تلك التغيرات فى التعليم وسياسته بعض التطور فى ادارات التعليم فى جملة البلدان العربية • يشهد بذلك ما جرى من محاولات لاعاده تنظيم الهياكل الادارية لوزارات التربية ، واعادة النظر فى خريطة المسئوليات والسلطات وفى مراتب أو درجات الســـلم الادارى ، ومراجعة القوانين والقرارات واللوائح التعليمية ، والعمل على تبسيط الاجراءات وتخفيف حدة « الروتين » ، والاتجاه نحو اللامركزية والمشاركة الشعبية والطـــلابية ، والشروع فى اصطناع التخطيط والبحث منهجيا فى العمل وأساسا لاتخاذ القرارات التعليمية •

غير أن الحق يفرض علينا من ناحية أخـــرى أن نعترف بأن جملة ما أصاب ادارات التعليم من تطور لم يتجاوز حدود « التحسين » ، وأن هذه الادارات مازالت فى حقيقتها فى كثير من الاحوال على « طبيعتها الاولى » ، سواء من حيث الفلسفة والمفاهيم والوظائف ، أو من حيث البنية والعلاقات ومحاور الاهتمام ونقاط الارتكاز ، أو من حيث طرق العمل وأساليبه وأدواته ، أو من حيث « الكفاية البشرية » والقيم السلوكية •

أما من حيث الفلسفة والمفاهيم والوظائف فما زالت الادارة التعليميـــة جملة واقعة تحت تأثير تصور أنها نشاط فوق « العمل » (الفنى) و « العمالة » (العاملين فى التعليم) والناس ، وأنها مرادفة لركوب السلطة والهيمنة والامر والاملاء • ومازال التركيز فى العمل الادارى على « النواحى الميكانيكية » (المتعلقة بحرفية القواعد واللوائح والنظم وبأعمال السكرتيرية والمسائل المالية) أكثر من « النواحى الانسانية » (حفز الافراد ومراعاة قدراتهم وقيمهم والاهتمام بالعلاقات فيما بينهم) ، وعلى « الجزئيات » أكثر من « الكليات » ، وعلى « التسيير » و « الاجراء » أو « التدوير » أكثر من « التجديد » و « الابتكار » » و « التطوير » • ومع التسليم بكل ما قيل وجرى تحت اسم « الادارة الديمقراطية » و « المشاركة « و « القيادة الجماعية » و « الحرية » و « المبادرة الفردية » ، فالشعارات مازالت مبهمة والطريق أمام تحقيقها مازال طويلا •

وأما من حيث البنية والعلاقات ومحاور الاهتمام ونقاط الارتكاز فعلى الرغم مما شهدته كثير من الادارات من تنظيم واعادة تنظيم فقد بقي القديم هو الاصل والأساس • وآية ذلك أن الأجهزة الفوقية فى المركز مازالت بيدها السـلطة الحقيقية تحل وتعقد وتصنع بمفردها القرار وتضع وحدها اللوائح والنظم وقواعد العمــل والاجراء • أما المستويات الاجرائية — حيث المدارس والمجتمعات المحلية — فلا تملك الا التنفيذ ، وحرياتها فى التصرف والحركة والمبادرة محدودة • والتقسيم التقليدى بين ما هو ادارى بالمعنى الحرفى (مثل التعيينات والترقيات والتنقلات ووضع الميزانية والانفاق على التعليم واجراء الامتحانات) وبين ما هو فنى (مثل تحديد الاهداف وتصميم بنى جديدة للتعليم وتطوير المناهج والنمو المهنى للمعلمين) مازال هو السائد دون احكام صلة أو تكامل ودون موازنة فى السلطة بين الاثنين •

وعندما استحدثت أجهزة جديدة مثــل التخطيط ، والبحوث ، والتوثيق والاحصاءات أو المعلومات التربوية ، والخدمات الاضافية (المكتبات والوسائل التعليمية والشؤون الطلابية) ، بقيت على الهامش ضيقة السلطة ضعيفة التأثير • كذلك فانه عندما ظهرت أهمية الربط بين التعليم والحياة ، بين المدرسة والمجتمع ، لم تنشأ تنظيمات فعالة تفى بهذا الغرض ، وبقيت الادارة التعليمية والمدرسية منطوية على نفسها لا تكاد تبصر أو تفيد مما يجرى ويتوافر خارج التعليم والمدرسة • وفى جملة الاحوال قامت التنظيمات الادارية واعادة التنظيمات على الاجتهادات الشخصية أكثر من الخبرة العلمية ، وبقيت هذه التنظيمات تعانى صعوبة الاتصال والتنسيق وبطء الحركه ، داخليا وخارجيا ، كما تعانى النقص الشديد فى الكفايات البشرية التى هى قوام كل تنظيم ، ولم نسمع الا مؤخرا ، وفى النزر اليسير ، عن اهتمام الخطط التربوية باصلاح ادارى وبتوفير الكفايات الادارية اللازمة للتعليم •

وأما من حيث الطرائق والأساليب والأدوات الادارية فمازالت ترجع — فى معظمها — الى « عصر ما قبل العلم والتكنولوجيا » وعصر « ما قبل التعليم القياسى

أو الكبير » ، بدليل ما نراه سائدا من أساليب تقليدية فى وضع الميزانية والانفاق والمعاملات المالية ، ومن وسائل فى جمع المعلومات التربوية والادارية وحفظها واسترجاعها ، ومن طرق فى الاتصال و « المراجعة » ، ومن تقنيات فى تنفيذ المشروعات والاشراف عليها وتقويم العمل وحساب العائد ، وأخطر من كل هذا كيفية اتخاذ القرارات وتطبيق مبدأ المشاركة • وحتى الوسائل والاساليب الجديدة التى استحدثت مثل التخطيط والبحث تاهت وسط القديم وبدت مسخرة لخدمته وفقدت بذلك قدرتها على التجديد •

وأما من حيث الكفاية البشرية – وهى أهم وأثمن أداة فى العملية الادارية والتعليمية – فالملاحظ ان ازدياد حجم التعليم فى جملة البلدان العربية قد صحبه نمو فى الطاقة العاملة فى قطاع الادارة التعليمية • غير أن هذا النمو جاء مشوبا بثلاث نقائص حالت بينه وبين أن يكون عاملا ايجابيا فى الكفاية الادارية ، وبالتالى فى الكفاية التعليمية • وهذه النقائص هى : (ا) اتجاه هذا النمو الى الناحية الكمية ، مما أدى الى تضخم أعداد الموظفين « الاداريين » والى الاخلال بنسبتهم فى هيكل العمالة التعليمية ، وبالتالى الى ارتفاع تكاليف العمل الادارى داخل ميزانيات التعليم ، (ب) تحويل أعداد لا يستهان بها من المعلمين غير المؤهلين أو الفاشلين الى وظائف اداريا تحت وهم أن من لا يصلح للتعليم يصلح لادارته ، (ج) عدم الاعتراف بالادارة مهنة لا يجوز الاشتغال بها الا بعد اعداد أو تدريب كاف •

وأخيرا ترسب فى الادارة التعليمية بعض القيم غير المرغوب فيها ، مثل « التأنى » أو « البطء » فى الحركة والتسلط والفردية والمنافسة البغيضة وايثار العافية والتهرب من المسئولية والمحسوبية والالتزام بالقديم • وكلها قيم لا تعوق نمو العمل الادارى فحسب ، بل تتعارض كذلك مع وجوب كون التعليم بنية منتقاة ونموذجا فى العلاقات الانسانية •

بعد الادارات التعليمية

عن مجرى تطور علم الادارة والتكنولوجيا الادارية

وهكذا يتضح لنا وضع الادارة المتخلف داخل التعليم فى حركة نموه فى جملة البلدان العربية ، وهو وضع يزداد حدة وخطورة ، اذا قسناه بما جرى ويجرى للادارة كعلم وتقنية فى بلدان العالم من حولنا خلال السنوات الاخيرة كذلك • ومن هنا يظهر البعد الثانى للأزمة الادارية فى التعليم عندنا ، وهو بعد الادارات التعليمية العربية ، بدرجة ملحوظة ، عن مجرى التطور فى علوم الادارة والتكنولوجيا الادارية الجديدة ، وعدم افادتها من نتائج هذه العلوم وأدوات هذه التكنولوجيا فى تطوير نفسها •

لقد شهد القرن العشرون فى بدايته ميلاد علم الادارة ومحاولة اقامتها على أسس من الدراسة والبحث • وبدا ذلك واضحا أول الامر فى مجال ادارة الاعمال ، ثم انتقل الى الادارة العامة وفروعها ، ومن بينها ادارة التعليم ، كما بدا واضحا فى

المجال العسكرى الذى ندين له أصلا بكثير من المفاهيم والمصطلحات والاساليب الادارية • ولقد أدى وضع الادارة ، فى هذه المجالات وغيرها ، تحت مجهر الدراسة والبحث ، الى التعرف على طبيعتها ، والى التوصل الى كثير من الحقائق والمبادىء التى أسفرت ممارستها واعادة تمحيصها عن تطور العمل الادارى فى بعض بلدان العالم • وأصبح لزاما على كل مشتغل بالادارة ، أو مرشح لها ، وبخاصة فى الوظائف القيادية والمفتاحية ، أن يلم بأطراف علمها الجديد ويهتدى به فى عمله على بصيرة • وغدا الادارى الكفؤ هو من يستمد سلطته من عمله أكثر من مركزه أو الصلاحيات التى تمنحها له القوانين واللوائح •

وخلال السنوات الاخيرة ـ منذ العقد السابع خاصة ـ بدأ البحث فى مجال الادارة يتحول من النظريات والمفاهيم والمبادىء الى التقنيات والاساليب والادوات ، وأخذ « علم الادارة » يفتح الطريق للتقنية » أو التكنولوجيا الادارية » • والمعروف أن الادارة كانت لها منذ نشأتها ثقافتها وأساليب عملها وأدواته غير أنه مع تطور نظرياتها ومفاهيمها وأسسها فى هذا القرن ، وفى العقـــود الأخيرة خاصة ، صارت لها تقنية جديدة ذات أساليب وأدوات جديدة •

ولقد أساء البعض فهم التكنولوجيا الادارية الجديدة فرادف بينها وبين استخدام الآلة ، وبخاصة الحاسبات الالكترونية ، فى العمل الادارى • لكن هذه التكنولوجيا ليست الا جانبا أو مظهرا واحدا من مظاهر التكنولوجيا الادارية ، أما الجانب الاساسى والمكون الرئيسى لها فهو « التكنولوجيا العقلية » التى تقوم على أصول التفكير العلمى والتحليل الموضوعى المنظم ، وتعبر عن نفسها فى طرائق وأساليب وتقنيات جديدة تعين الادارى على اتخاذ القرار الرشيد واصدار الاحكام المعقلنة والرؤية البصيرة للمستقبل والتنفيذ الدقيق الكفء للمشروعات ، وذلك بصرف النظر عن استخدامه أو عدم استخدامه للآلة •

ونظرا لما تقوم به « المعلومات » من دور حيوى فى التكنولوجيا الادارية الجديدة فقد تطورت أساليب وأدوات جمعها ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها واستخدامها ، وصرنا بذلك أمام نظم متقدمة للمعلومات تمثل هياكل تلك التكنولوجيا أو بناياتهـــا القاعدية •

تلك أهم نتائج واضافات علم الادارة ، بطرفه المتقدم وهو التكنولوجيا الادارية ، خلال العشرين أو الثلاثين سنة الاخيرة • وواضح من عرضنا لها أن نظمنا الادارية فى التعليم بعيدة بأسسها وتكوينها وأدواتها عن الالمام بها والافادة منها ، مما يؤكد تخلفها عن ركب التطور • ويبدو أن البلدان العربية ـ فى جملتها ـ قد أغفلت فى سياساتها التعليمية خطورة هذا البعد فى أزمتها الادارية ، فلم تخطط لايفاد الاعداد الكافية من أبنائها ، كما لم تنشىء معاهد أو أقساما فى كلياتها التربوية للتخصص فى مجال الادارة والتكنولوجيا الادارية •

عجز الادارات التعليمية القائمة
عن التمهيد للتطورات المنتظرة فى التعليم فى المستقبل

الى هنا نكون قد ناقشنا الاوضاع الادارية للتعليم فى البلدان العربية من خلال منظار الماضى ، ماضى الادارة التعليمية ، وماضى علم الادارة والتكنولوجيا الادارية ، وبخاصة خلال العشرين أو الثلاثين سنة الاخيرة • وهى أوضاع تعبر بالفعل عن أزمة ادارية (لكن قمة الأزمة تظهر عندما نرى هذه الاوضاع من منظور المستقبل واحتمالاته ومطالبه • ذلك ان الادارة التعليمية بأوضاعها الراهنة ـ وان كانت محصلة ماضيها ـ مدخل أو عامل رئيسى فى صنع المستقبل التعليمى وتحديده • وبقدر تقدمها وتخلفها الآن يكون تقدم أو تخلف المستقبل بدرجة كبيرة • كما أنه بقدر الآمال المعقودة على المستقبل يكون الحكم على الادارة القائمة بأنها قادرة أو قاصرة ، وتتضاعف ضرورة تطويرها اذا لزم ذلك • ومن هنا تبدو ـ مرة أخرى ـ أمثلة الاستراتيجية التى تدعو الى أولوية تطوير الادارة التعليمية عند كل تطوير للتعليم) •

ان التعليم فى جملة البلدان العربية ـ مع كل ما حققه من انجازات خلال العشرين أو الثلاثين سنة الماضية ـ مازال ينتظر الكثير خلال العشرين أو الثلاثين سنة القادمة ، وهذا الذى ينتظره هو بكل المقاييس أعظم وأهم من كل ما أنجز بالفعل •

ـ فقرابة نصف أطفال الامة العربية بين السادسة والثانية عشرة مازالوا خارج المدرسة الابتدائية ، ومن المفروض أن يستوعبهم هذا المستوى من التعليم خلال السنوات الخمس أو العشر القادمة •

ـ وثلثا شباب هذه الأمة أو يزيد ممن هم بين الثالثة عشرة والخامسة عشرة ما زالوا خارج التعليم المتوسط أو الاعدادى الذى تتجه سياسات التعليم فى البلدان العربية الى مد الالزام اليه وادخاله ضمن مرحلة التعليم الاساسى •

وكل هذا فضلا عما يستجد من أعداد فى فئات العمر المذكورة بسبب النمو الطبيعى المتوقع للسكان (٣٪ سنويا) •

ـ والتعليم الثانوى وكذلك التعليم العالى بأنواعها المختلفة سوف يتضاعف حجمهما بسبب زيادة الطلب الاجتماعى عليهما من ناحية ، ونمو احتياجات البلدان العربية من العمالة الماهرة من ناحية أخرى •

ـ ثم ان حوالى ٧٠٪ من مجموع الكبار (من سن ١٥ فأكثر) فى الوطن العربى مازالوا أميين ، والمأمول أن تستقبل الأمة العربية القرن الحادى والعشرين وهى أمة متعلمة •

ـ وفضلا عن ذلك فان ملايين الكبار المتعلمين فى حاجة الى مزيد من التربية واعادة التربية ليكونوا أقدر على مواجهة الحياة المتغيرة والاسهام فى توجيهها •

– ومعنى ما تقدم ان صناعة التعليم فى البلدان العربية سوف تتضاعف حجما وضخامة ، ومع هذه الزيادة سوف تتضاعف أعداد المعلمين وأعداد المؤسسات التعليمية وميزانيات التعليم • ومعناه أيضا ان التعليم سوف ينمو بمعدلات سرعة قياسية لم تكن مألوفة له من قبل •

– وفى الوقت نفسه ينتظر التعليم فى جملة البلدان العربية ، بسبب حاجته الى تحسين نوعيته ورفع مستوى جودته وزيادة فاعليته وكفايته أن يشهد فى هذا المجال جهودا جادة وكبيرة تتجاوز محتوى التعليم ووسائله وأدواته وأهدافه ، فتمتد الى بيئات التلاميذ وأوساطهم الاجتماعية لتسهم مساهمة مباشرة فى تطويرها ، كما تمتد الى علاقة التعليم بالمجتمع ككل وبمطالب التنمية الاقتصادية الاجتماعية السياسية فيه • ومن أجل هذا ينتظر أن يزداد تلاؤم التعليم مع الحياة وتتسع دائرة اتصاله ونشاطه فى المجتمع وتتكامل جهوده مع جهود المؤسسات الأخرى فى سد احتياجات المجتمع الاقتصادية وفى تطوير الحياة •

– ومن المنتظر – بل من المرجح – أن يتجاوز تطور التعليم في البلدان العربية خلال العشرين أو الثلاثين سنة القادمة مرحلة التحسين والتجويد ، ليدخل « عصر الاستحداث والتجديد » الذى بدأت نذره بالقول والفعل فى عدد من البلدان العربية ، وفى كثير من بلدان العالم •

وهنا يجد التعليم نفسه أمام رؤى ومفاهيم واتجاهات جديدة سوف يؤدى تبنيها الى انعطافه فى مسيرته والى تغير أساسى شامل فى طبيعته • ومن هنا تكون الثورة التربوية المحتملة فى تاريخ المستقبل القريب للبلدان العربية • ويبدو لنا الآن من الجديد في هذه الرؤى والمفاهيم والاتجاهات : « التربية المستديمة » و «المدرسة بدون أسوار » و « الجامعات المفتوحة » و « اللامدرسية » و « التعليم عن طريق وسائط الاتصال الجماهيرى » و « التعليم المتعدد الوسائط » • ومع هذا الجديد ظهرت تقنيات جديدة كثيرة ، بعضها آلى (الكترونى) ، وبعضها عقلى ، وكلها قابلة للنمو والتطور خلال الجيل القادم •

هذا بعض ما ينتظره التعليم فى بلداننا العربية فى المستقبل القريب خلال العشرين أو الثلاثين سنة القادمة ، وهو كما قدمنا أضخم وأهم من كل ما تحقق له خلال العشرين أو الثلاثين سنة الماضية • لكن ليس كل ما ينتظره التعليم يدركه • فهناك قوى وعوامل كثيرة داخل التعليم وخارجه تقف على الطريق تعوق وتيسر ، تشد الى الوراء وتدفع الى أمام • والادارة التعليمية من أهم هذه القوى والعوامل • وهى بأوضاعها الراهنة لا تدعو للتفاؤل ، واذا استمرت هذه الاوضاع فى المستقبل حتى مع بعض التحسين فمن المحتمل أن يجمد التعليم ما ينتظر ، هذا اذا صح أنه سيكون قادرا بالفعل على حمل الجديد • اذا الحقيقة أن الثورة التربوية لاتلدها الا ثورة ادارية فى التعليم •

ضرورة النظرة الكلية الى الأزمة الادارية فى التعليم
ضمن اطار الادارة العامة والنظم السياسية الاجتماعية الاقتصادية
للبلدان العربية

وتبقى حقيقة أخيرة ينبغي الالتفات اليها ، حتى لا نحمل الادارة التعليمية أكثر مما نقدر هى موضوعيا عليه • ذلك أن هذه الادارة لا تقوم بذاتها ولا تحمل وزر نفسها بمفردها ، وبالتالى لا تعتبر وحدها مسئولة عن نجاح التعليم أو فشله • ان الادارة التعليمية جزء من كل ، و « نظام فرع » من نظام أب هو الادارة العامة ، ثم « النظام السياسى الادارى » ثم « النظام الاجتماعى الاقتصادى » • والمعروف فى علم « علم النظم » ان « الجزء » أو « النظام الفرع » مرتبط عضويا فى خصائصه وقوته وحركته « بالكل » الذى ينتمى اليه • ومن ثم فان أزمة الادارة التعليمية فى البلدان العربية تأخذ وزنها الحيقى وتصبح فى فلكها الصحيح اذا نحن وضعناها فى اطار « نظام الادارة العامة » و « النظام السياسى ـ الادارى » و « النظام الاجتماعى ـ الاقتصادى » بكل ما تحويه هذه النظم من مصالح ، واتجاهات ، وهياكل سلطة ، ومراكز قوة ، وقيم وأيديولوجيات ، وطوباثيات ، فضلا عما تملكه من امكانات فى تلك البلدان •

والوضع الادارى فى التعليم ، وهو الوضع الذى سلف ذكره ، انما هو نتيجة عوامل متشابكة متداخلة محلية وخارجية ، ليس هنا مجال تحديدها ، بيد أنه ينبغى الاشارة الى استراتيجية التنمية الادارية التى أدت دورا بالغ الأهمية فى خلق هذا الوضع واستمراره •

لقد ظهر مصطلح الاستراتيجية مؤخرا جدا فى الكتابات التربوية العربية ، ومع هذا فقد كانت تنمية التعليم تمارس دائما استراتيجية ما منذ أن أصبح التعليم موضع اهتمام الناس والدولة فى المنطقة ، أما الحقائق التالية ، التى أمكن استنباطها من الحركة التعليمية العربية خلال السنوات العشرين أو الثلاثين الأخيرة ، فنستطيع اعتبارها الخطوط الارشادية التوجيهية الرئيسية لاستراتيجية التنمية التعليمية التى ظلت سائدة حتى سنوات قليلة مضت فى معظم البلاد العربية •

قلما حظى الاصلاح الادارى بأولوية فى برامج التنمية التعليمية ، بل كان هو الذى يضحى به من أجل جوانب أخرى من التنمية التعليمية ، وبخاصة توسيع النظم والاجهزة التعليمية مع ازدياد حاجتها للتمويل من الدولة •

ـ كان الاصلاح الادارى فى التعليم يتم تناوله غالبا فى معزل عن « النظام الشامل » الذى تنتمى اليه الادارة التعليمية ، وهو الادارة العامة ومجمل الاساس الحكومى •

ـ كان الاصلاح الادارى فى التعليم ـ كما فى النشاطات العامة الاخرى ـ يعتبر هو مسئولية الادارة العليا • اما اشتراك الجمهور ومساهمة المعلم فى ذلك الاصلاح فكان نصيبهما الاهمال عادة •

ـ كان السبيل السائد للاصلاح الادارى فى التعليم مفتتا فى معظم الاحيان ، وكان تناول التفصيلات الصغيرة أو الجوانب الضيقة من العملية الادارية يجـــرى بلا نظرة شاملة للموقف كله ·

ـ كان الهم الاكبر فى الاصلاح الادارى هو « ميكانيكات » الادارة ، أما العناصر البشرية وبخاصة تدريبهم فى الادارة ومفهوم الاطار العام للعمل فكانت اعتبارات ثانوية ·

ـ كان الاصلاح الادارى فى التعليم يبنى فى معظم الاحوال عـلى الاحساس العام ، بدلا من المعرفة العلمية والطرق الخاصة ·

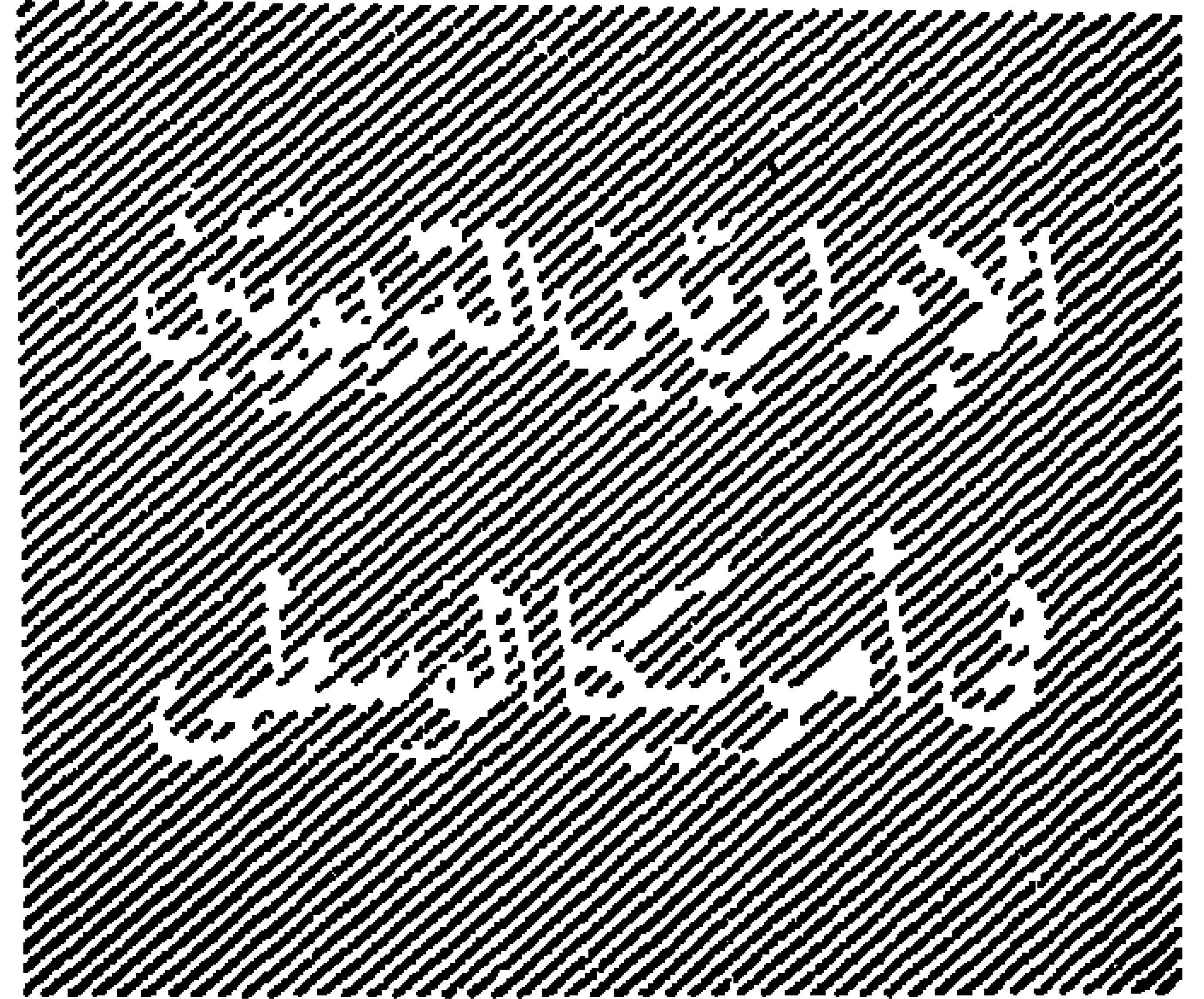
ـ كان الاصلاح الادارى فى التعليم يتركز حول الحاضر بدلا من الاتجاه نحو المستقبل · أى انه كان يدور حول المشكلات القائمة المتصلة بعمل النظام التعليمى بدلا من الرؤية المستقبلية للتعليم التى تتضمن أفكارا ومفاهيم جديدة مثل : التعليم مدى الحياة ، والتعليم لحياة عريضة ، ونظم التعليم المفتوح ، الخ ·

ـ كان الاصلاح الادارى شيئا لابد منه وشرطا ضروريا لاصدار قانون أو أمر لازم لمراجعة أو تنقيح هذا الجانب أو ذاك من جوانب الادارة · أما تخطيط الاصلاح الادارى ووضع مخططات الاصلاح موضع التنفيذ خلال فترة زمنية محددة وواضحة المعالم فكانت امورا نادرة فى ذلك الحين ·

ويتضح من الخطوط الارشادية التوجيهية التى سلف ذكرها أن الامر يتطلب استراتيجية جديدة تتخذ الاتجاه المضاد اذا لزم أن يتغير بحسم الوضع الادارى فى التعليم بالمنطقة العربية · ومن حسن الطالع أن بعض البلاد العربية قد وضعت أقدامها فعلا على مسالك جديدة ووجهت معظم البلاد العربية انتباهها ـ عن طريق المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (اليكسو) ـ نحو وضع استراتيجية لتطوير التعليم ، وفى هذه الاستراتيجية يمكن ايلاء الاصلاح الادارى ما هو جدير به من دور بارز ·

وعلى أى حال يجب أن يكون موضع التخطيط الفعلى فى الاستراتيجية الجديدة للاصلاح الادارى موضعا مشهودا · فالحاجة ماسة بشدة لخطة خمس سنوات أو عشر سنوات ـ حسب الاحوال ـ للاصلاح الادارى فى كل بلد عربى بغية تخطى التخلف الادارى · وفى الخطة ينبغى تركيز الاهتمام على الرؤية الجديدة لادارة المستقبل وامكان تحقيقها بدلا من تركيزه على تحسين تفصيلات الادارة الراهنة ·

تدريب



الكاتبة : جين فرانسوا بيريند

خبيرة فى تحليل النظم وفى تطبيق التقنيات الادارية الحديثة فى خطط التنمية • وكانت خبيرة لليونسكو فى التخطيط التربوى فى كل من أندونسيا والجزائر والبرازيل • وهى المسئولة الآن عن مشروع برنامج الأمم المتحدة واليونسكو لتطوير الأنظمة التعليمية فى أمريكا الوسطى • ولها عدة مقالات •

بعض معالم الادارة التربوية فى أمريكا الوسطى

ان مفهوم المدير فى أمريكا الوسطى مفهوم عام وواسع جدا بالنسبة للمهتمين بهذا الموضوع (غير الاكاديميين) ، ولكنه مفهوم ضيق جدا فيما يتعلق بواجباتهم وبحشدهم • ان المديرين يحشدون من بين المدرسين ، وليس هناك فى الغالب مصدر لهم غير ذلك • ولذلك فان المدير ليس له فى هذه البلاد اعداد خاص • ان المديرين والمدرسين ينتمون الى نوعية مهنية واحدة ، وتتشابه خبراتهم وتعليمهم • والانتقال من التدريس الى الادارة يعتبر فى الحقيقة ترقية يستحقها من يقوم بالتدريس خير قيام •

أما فيما يتعلق بالواجبات الفعلية للمديرين فان الفكرة السائدة هى الاشراف على الانشطة التعليمية وتوجيهها ، وكذلك الاشراف على النظام التعليمى وتوجيهه • وهى فكرة بيروقراطية نوعا ما فى نظرتها ، وبعيدة عن مفهوم المشاركة فى الادارة التعليمية • فمن ناحية تعكس هذه الفكرة والوظائف المتصلة بها (من مشرف ومدير لوحدة تعليمية ومديرين مركزيين) اتجاها روتينيا داخل وزارات التربية (التى يتكون ما يتراوح بين ٨٠ فى المئة و ٩٠ فى المئة من ميزانيتها من النفقات الجارية (والتى تضم من الاجراءات البيروقراطية المعوقة أقل مما تضم الاقسام الاخرى ، ومن

عناصر الادارة القوية الجريئة أقل مما تضم الشركات والمشروعات الخاصة) ، وتعكس من ناحية أخرى الطريقة العملية التى تحصل بها الادارة على رجالها ، والاهمية السياسية الكبرى التى تعطيها ست دول فى أمريكا الوسطى لواجبات رجال الادارة (من حيث التعيين والترقية والنقل الخ) •

وعلى هذا نشأ تقليد فى الادارة التربوية فى أمريكا الوسطى يتميز بخضوع متطلبات هذه الادارة للفكرة العامة عن سلك التدريس ، كما يتميز بضعف الاتصال فيما بين الادارة التربوية والعالم الخارجي • وهذا الضعف فى الاتصال يؤدى الى عدم التكامل والتنسيق بين خطط التنمية الاجتماعلة والاقتصارية وخطط التنمية التربوية ، كما يتميز بضآلة استخدام التقنيات والطرق الادارية المستخدمة فى المشروعات الكبيرة فى المؤسسات التى تساويها فى الحجم •.

واستجابة للضغوط المتزايدة الواقعة على التربية من قبل الظروف الاجتماعية والاقتصادية (مثل التخلف والبطالة والهجرة الى المدن الخ) فان أقطار أمريكا الوسطى قامت بعدة مشروعات اصلاحية لنظمها التربوية لكي توفر لها قدرة التربية على التكيف الجيد للمطالب والاحتياجات الاجتماعية • وقد شملت هذه الاصلاحات تنظيم التدريس ، ومحتوى المناهج ، والتدريب الاكاديمي للمعلمين • كما شمل — فى السنتين الأخيرتين — انشاء برامج خارج المدرسة لتنمية الوعى والتدريب المهنى أو كليهما • وقد صحب مثل هذه الاصلاحات اهتمام من جانب المسئولين عن التربية بادخال تغييرات على الجهاز الادارى فى ثلاثة محاور رئيسية :

الأول : ادخال تغييرات فى البناء العضوى لمحاولة تجميع أكثر منطقا للمؤسسات الاساسية ، وتطبيق وتوجيه الخدمات المركزية ، إما بنقل التركيز من ادارة مستقلة منفصلة للمستويات التعليمية (ابتدائية ، ثانوية ، الخ) الى تجميع المسئوليات طبقا للعناصر الوظيفية للعملية التربوية (الموظفون والفنيون ، والتربويون ، والتكنولوجيا ، والمبانى ، الخ) ، وأما بجعل وظائف العملية التربوية من مسئولية الجهاز الاشرافى المركزى •

الثانى : ادخال عدد من التقنيات الادارية التى يقصد بها تبرير الادارة وجعلها معقولة ، وخاصة الميزانية ، كما يقصد بها تنشيط الاتصال ، وخاصة من المستوى المركزى الى القاعدة •

الثالث ، بذل جهود متزايدة لتدريب المديرين التربويين ، وقد نبعت هذه الجهود عن وعى المسئولين عن التربية بالعجز الموجود فى المديرين التربويين التقليديين • وكانت النتيجة المباشرة لذلك تأسيس أجهزة خاصة بتدريب الاداريين التربويين سنصفها فيما بعد • غير أن هذه الجهود تميزت بخصائص معينة ينبغى توضيحها قبل أن نقوم بوصف هذه المؤسسات نفسها • وبين هذه الخصائص ما يلى :

كان نموذج التدريب الوظيفى للمديرين يسير وفق النمط التقليدى فى ثلاثة مستويات : نظار المدارس ، والمشرفين ، والمديرين المركزيين (كل الوظائف مجتمعة) •

فالمديرون كانوا يؤخذون جميعا من المدرسيين ، ودراسة قصيرة للادارات المركزية في أمريكا الوسطى سوف تبين أن نسبة صغيرة جدا من الموظفين الفنيين أو الاداريين لها خلفية أخرى (كالهندسة أو الاقتصاد أو القانون الخ) ، أو لها في حالة المدرسين تدريب اضافي على مستوى جامعي •

والانتقال من وظائف التدريس الى الوظائف الادارية خاضع لمعايير متصلة بفكرة الترقية على أساس الجودة في التدريس أكثر مما هي متصلة بصلاحية المرشح لوظيفته الجديدة • وسوف يتبين من الشكل رقم ١ انه لم تحدث ترقية من خارج التدريس ، وان فرص اختصار الطريق فرص قليلة • والاكثر من ذلك ان الترقية من سلم وظيفي الى آخر تتم اما بطريقة آلية خالصة (السن والاقدمية) أو بطريقة شخصية يقوم فيها العامل السياسي بدور هام •

الوضع الراهن لتدريب المديرين التربويين

الصورة العامة لتدريب المديرين التربويين في أمريكا الوسطى هي أن هذا التدريب يسير أساسا على نمط الخصائص السابقة لموظفي الادارة التربوية وتشكيلات وظائفهم • ويتكون هذا التدريب من مجرد مقررات مع عدم محاولة تجريب صورة أخرى أو نموذج آخر من نماذج التدريب • وهناك عدة مؤسسات تقدم هذا التدريب في أمريكا الوسطى (انظر الجدول رقم ١) •

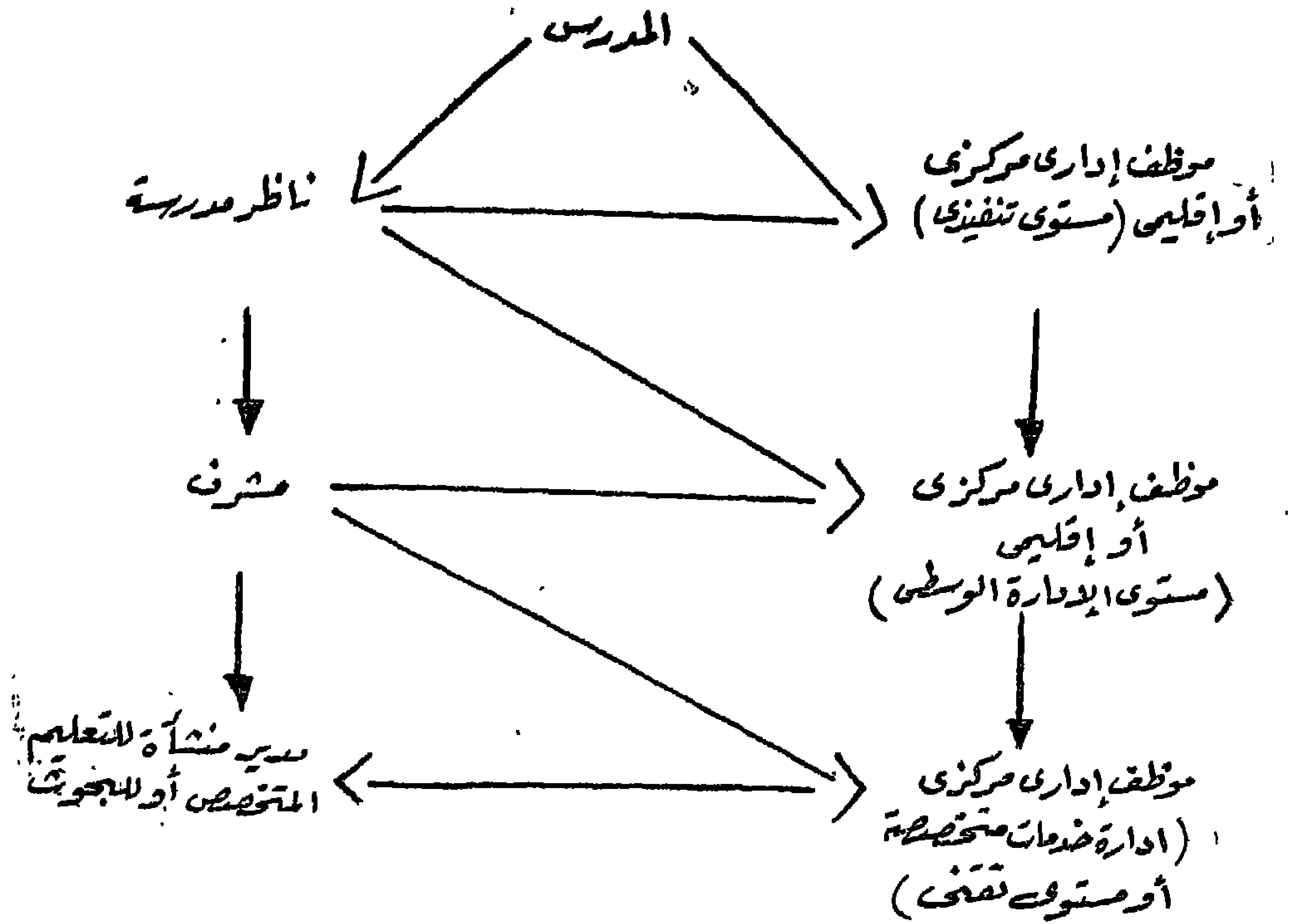
ومن هذه الصورة العامة يلاحظ المرء أن تدريب الموظفين الاداريين انما هو في يد المؤسسات التي تقوم بتدريب المدرسين ، ولا يكاد يخرج عنها الا في حالة وحيدة هي المعهد المركزي الامريكي للاشراف والادارة التربويين • وينبغي أن نؤكد هنا أن هذه الحقيقة البسيطة تعني أن مثل هذا التدريب يعتمد اعتمادا كبيرا على العمليات والاجراءات التقليدية في مجال الادارة •

وأكثر من ذلك ان هذا التدريب لا يخضع في كثير من الحالات لوزارة التربية ، وانما يخضع لجامعات لها استقلالها الذاتي ، الامر الذي يميل الى قطع صلة هذا التدريب بالجوانب الاخرى من التخطيط وتطبيق الادارة التربوية •

وزيادة على ذلك ، فان هناك مقررات عادية مستقرة وثابتة في العلوم التربوية أو للحصول على درجة الماجستير في هذه العلوم ، وذلك فيما يتعلق بالحاجة لتدريب خاص للموظفين والفنيين والاداريين في مراكز الخدمة الرئيسية لكي يقوموا بوظائفهم في مجال التخطيط والتقويم والميزانية ، أو يقدموا الاستشارات في مجال تطوير المناهج وتكنولوجيا التعليم •

تقويم وتطلع

هناك العديد من الملاحظات الايجابية التي تنبثق من الصورة العامة لتدريب الاداريين في أمريكا الوسطى ، والتي تحددت في الفقرات السابقة •



الشكل رقم (١) الترقية من المناصب التعليمية إلى الإدارية

فهناك اتجاه متزايد ملحوظ نحو مفهوم جديد للمدير التربوى يميل الى الناحية المهنية أكثر من ميله الى الناحية الادارية • وقد انعكس هذا الاتجاه فى المحاولات التى اتجهت لاصلاح هياكل الوزارات فى ست دول من أمريكا الوسطى • كما أدى هذا الاتجاه الى تقديم برامج تدريبية وتأهيلية ـ ولو على أساس المحاولة ـ للمديرين تحقق متطلبات الاصلاح ، أو متطلبات خطط التنمية التربوية • ومن الامثلة على ذلك ما يجرى فى السلفادور وهندوراس من برامج للموجهين ونظار المدارس ، وما يجرى فى المعهد السابق الذكر الذى يقوم بمشروع اعداد التقنيين والمديرين على مستوى اقليمى أو مركزى •

وهناك وعى أكثر وضوحا يمكن ملاحظته بين الموجهين ونظار المدارس الذين درسوا بهذه المعاهد أو تخرجوا فيها • وهو وعى بالحاجة الى أن يعرفوا ويألفوا البيئة التربوية • وقد انعكس ذلك فى اتجاهاتهم المهنية كما فى مدارس الانتاج فى بنما أو المدارس الريفية الاستطلاعية فى هندوراس •

الجدول رقم (١)

معاهد أمريكا الوسطى التى تقدم مقررات دراسية لتدريب المديرين التربويين

	كوستاريكا	السلفادور	جواتيمالا	هندوراس	نيكاراجوا	بنمــا
نظار المدارس الابتدائية (١)	الجامعة الأهلية (٢) (٢ – ٣ سنوات)	مدرسة المعلمين (سنة واحدة)		مدرسة المعلمين العليا (سنة ونصف) الادارة الوطنية للمكتبات المدرسية (شهران)		معهد أمريكا الوسطى للادارة والاشراف التربوى (سنة واحدة)
الموجهون	الجامعة الأهلية (سنتان)			مدرسة المعلمين العليا (سنتان ونصف)	الجامعة الأهلية المستقلة (أربع سنوات)	معهد أمريكا الوسطى للادارة والاشراف التربوى (سنة واحدة) المعهد المذكور
المديرون عموما	الجامعة الأهلية (سنتان) جامعة كوستاريكا (خمس سنوات)	(مشروع جامعة أمريكا الوسطى) (سنتان)	جامعة رافائيل لانديفا (سنتان) (مشروع)		الجامعة الأهلية المستقلة (٥ – ٦ سنوات)	سنة واحدة

(١) لا يوجد تدريب منظم عام لعمداء الكليات ، وهذا راجع الى وجود عدد كبير من المؤسسات الخاصة على هذا المستوى . وأكثر من ذلك أن الصلة بين تدريب رئيس مركز تربوى وبين مستوى تربوى (ابتدائى ، ثانوى ، بعد الثانوى) خير مثال يوضح الأهمية القليلة التى توجه للمتطلبات الخاصة بوظيفة العميد .

(٢) تحسب مدة الدراسة على أساس المستوى العام الذى يلتحق به الدارس ، وهو عادة مستوى مدرس ابتدائى مؤهل ، ويقابل تسع سنوات من الدراسة قبل دخول كلية المعلمين .

وفيما يعلى المديرين المركزيين ظهرت هناك بداية لتمييز أكثر وضوحا بالنسبة للاتجاهات المهنية ـ بين الفنى التربوى وغير الفنى التربوى والفنى الادارى كما أن هناك اهتماما واضحا بالتدريب وترغيب الموظفين فى العمل الادارى التربوى ٠

غير ان هناك هـــذه الجوانب الايجابية من الصورة العامة لتدريب المديرين التربويين فى أمريكا الوسطى لا تسطيع أن تخفى بعض المشكلات الاساسية التى تحدد فى النتائج التى خلصت اليهـــا مجموعة العمل المكونة من ممثلى ست دول من أمريكا الوسطى ، وهذه المشكلات هى :

نقص الموظفين المؤهلين أو المدربين أو الاخصائيين اللازمين للعمل بالمستويات أو الاقسام المختلفة بالنظام التربوى الرسمى ٠

نقص الموظفين المدربين اللازمين لادارة التربية غير الرسمية ٠

تبدد الجهود التى تبذل فى معظم هذه الاقطار من أجل زيادة التأهيل والتدريب والتخصص بالنسبة للمديرين ، وتنعكس هذه المشكلة فى عدم وجود تخطيط موحد لتدريب هؤلاء المديرين ٠

نقص الحوافز والمرتبات المغرية التى تشجع موظفى الادارة التربوية على الالتحاق ببرامج التدريب أو برامج زيادة التدريب ٠

كون المدربين التربويين يؤخذون ويحشدون من مصدر واحـــد هو المدرسون ثم العلاقة الضعيفة بين هذا المصدر وبين عملية تدريب هؤلاء المديرين ٠

نقص التعرف على المؤهلين بالخارج للعمل الادارى التربوى ونقص الافادة منهم ٠

سيادة نوع من التدريب للمديرين التربويين غير كاف فى نوعيته وغير قادر على مواجهة متطلبات الظروف الاجتماعية والتربوية الفعلية ٠

قلة المفاهيم الادارية الواضحة المحددة القادرة على التكيف لظروف كل قطر وعلى تحديد وظائف ومســئوليات الادارة التربوية وانعكاسات ذلك على التغير التربوى والاجتماعى ٠

وجود نوع من النمطية لدى المديرين التربويين ، وهى نمطية لا تلائم المتطلبات الجديدة للأنظمة التعليمية الموجودة بالمنطقة ٠

يتم التدريب بواسطة مقررات دراسية شكلية دون أن يوجد هناك ما يضمن محاولة تطبيق طرق أخرى ٠

وفى ضوء الاحتياجات الناتجة من هذه المشكلات رأت مجموعة العمل ضرورة البدء مباشرة بالأنشطة التالية :

دراسة احتياجات كل قطر فى مختلف مستويات الموظفين غير الاكاديميين العاملين

بالادارة التربوية ، وذلك طبقا لمتطلبات الاصلاحات الادارية الكاملة أو المخططة وعلى أساس الخطة الموضوعة (موظفو الادارة فى مختلف المستويات ، الموظفون الفنيون فى التربية ، الموظفون فى الميادين الفنية والادارية المختلفة .

وسوف تركز مثل هذه الدراسة على ما يأتى :

الخصائص المهنية لكل طائفة من الموظفين ، نوعية متطلبات كل طائفة ، احتياجات كل طائفة من حيث مصادر حشدها وتدريبها .

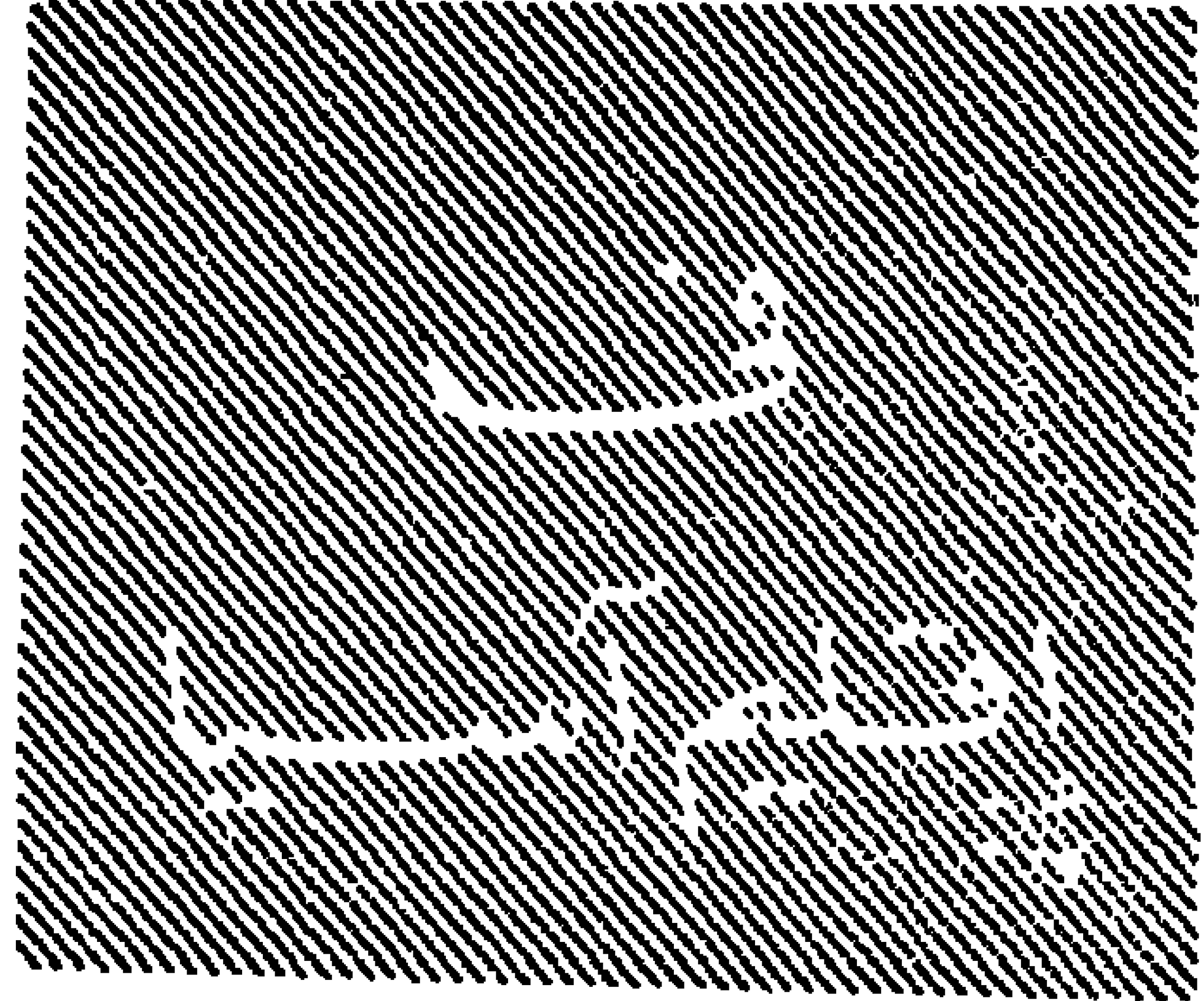
ولابد فى كل قطر من اعداد خطط قصيرة المدى ومتوسطة لتدريب الموظفين الاداريين اللازمين . وسوف نحدد مثل هذه الخطط طرقا للتدريب جديدة بحيث تكون أسرع وأقل تكلفة ، وبحيث تأخذ فى اعتبارها الامكانيات المتاحة التى تقدمها أجهزة التدريب فى المنطقة . وتحقيقا لهذا الغرض نوصى بانشاء وحدة متخصصة فى كل قطر تكون مسئوليتها تخطيط وتنسيق عمليـــات التدريب للموظفين الاداريين والتقنيين اللازمين للادارة التربوية . وسوف تكون هذه الوحدة مسئولة كذلك عن تنسيق دراسة لمتطلبات خطة التدريب وتحديدها ، ومتطلبات وسائل تنفيـــذها . ولابد من تعاون هذه الوحدات فيما بينها فى ظل برنامج دائم لتبادل الوثائق والمعلومات الخاصة بتدريب المديرين التربويين ، وسوف تجد هذه الوحدات التعاون الفنى من مشروع « شبكة العمل » الموجود فى المنطقة ومن برامج المساعدة التقنية والمالية بها كذلك .

ومن الضرورى تنظيم حلقات مناقشة وورش لتدريب رؤساء الوحدات التعليمية ، ويحضرها المسئولون عن برنامج تدريب مثل هؤلاء الموظفين ، وسوف يكون معهـد أمريكا الوسطى للادارة والاشراف التربويين مسئولا عن اعداد هذه الحلقات والورش وتنفيذها ، بموافقة من وزارة التربية فى كل قطر . وسوف يفيد هذا المعهد من التعاون الفنى الذى سيتلقاه من مشروع « شبكة العمل » .

ولذلك فان الهدف هوا استغلال الجهود المشتركة التى تبذلهـا الأقطار الستة ، ومقارنة النتائج الجزئية وحل مشكلات الطريقة ، وبالتالى تحسين قدرة كل قطر على أن يتغلب على مشكلاته الخاصة به والمتعلقة بالاصلاح الادارى .

المترجم : الدكتور ابراهيم الشافعى

إدارة التعليم



الكاتبان : راجا روى سنغ

و أ . و . ب . چوروجيه

راجاروى سنغ (الهند) من رجال التعليم ، مدير مكتب اليونسكو الاقليمي للتعليم في آسيا بانكوك) ، عمل من قبل مدير التعليم بولاية بوتار راديش ثم سكرتيرا مشاركا لوزارة التعليم الاتحادية في نيودلهى .

أ.و.ب. جوروجيه (سرى لانكا) اخصائى فى التخطيط التربوى والادارة التعلمية بمكتب اليونسكو الاقليمى للتعليم فى آسيا (بانكوك) .

تتميز الأنظمة التعليمية فى مختلف بلدان الاقليم الآسيوى بالتنوع الكبير فى أنمطة تركيباتها الادارية التى كانت هى السبب الرئيسى فى عدم مواكبة هذه الأنظمة للتغيرات الحديثة وفشلها فى اللحاق بديناميات الاحتياجات التعليمية المتغيرة .

وهناك كثير من العلامات التى توضح قصور البنيات الادارية فى تركيبها الحالى ، ويتمثل ذلك فى التفاوت الكبير فى الفاعلية بين الخطط والانجازات ، وانعدام الاتصال بين عمليات وضع السياسات والجهاز التنفيذى ، وعدم المقدرة على التجاوب مع المهام الجديدة ، دون أن يتسبب ذلك فى الشعور بأى ضيق أو معاناة ، هذا الى جانب الاستغراق الشديد فى الاجراءات الروتينية على حساب أهداف العمل .

غير أن الجهاز الادارى للتعليم فى معظم دول الاقليم ليس حديثا ، وانما تمتد جذوره الى أزمنة بعيدة . ففى بعض هذه الدول نجد ان ادارات أو وزارات التعليم قد أنشئت منذ أكثر من مئة عام ، بل ان كثيرا منها يرجع تاريخ انشائه الى أربعة عقود

يطلق لفظ « اقليم آسيا » على المنطقة التى يشرف على خدمتها مكتب اليونسكو الاقليمى للتعليم فى آسيا ، وخاصة : أفغانستان ــ بنجلاديش ــ بورما ــ جمهورية الصين الشعبية ــ الهند ــ أندونيسيا ــ ايران ــ اليابان ــ جمهورية خمير ــ جمهورية كوريا ــ لاوس ــ ماليزيا ــ منغوليا ــ نيبال ــ باكستان ــ الفلبين ــ سنغافورة ــ سرىلانكا ــ تايلاند ــ جمهورية فيتنام الاشتراكية .

نشرت هذه المقالة فى نشرة مكتب اليونسكو الاقليمى للتعليم فى آسيا يونيه ١٩٧٤ . وتنشر هنا بتصريح من الكاتبين .

أو خمسة على الاقل • ولذلك فان الصعاب التى تواجههـــا الآن لا يمكن أن ينسب وجودهم الى ما تعانيه من مشاق تلك النظم والاجهزة المنشأة حديثا ، بل ان معظم أسبابها يرجع الى أن هذه التركيبات الادارية متصلة فى حلقة حملها الينا الماضى •

وفى آسيا كما هو الحال فى أى بقعة من العالم كانت المؤسسات التعليمية أسبق فى الوجود من أى ادارة للتعليم على أى شكل من الاشكال بزمن طويل • وينطبق هنا أيضا على ان التركيبات الادارية القديمة كانت تعنى بصيانة عدد قليل من المؤسسات التعليمية أو كانت تضيف اليها أعدادا أخرى تدريجا مكررة الأنمطة نفسها ، وكان مجال المهام الادارية محدودا وأهدافها هى ، على وجه التحديد ، الاضطلاع بمهام الصيانة واستتباب الاستقرار • وحينما كانت تطرأ تغيرات كانت تحدث بمقدار طفيف ، وكان تكيف التنظيم الادارى معها يتم بقدر محدود أيضا •

وقد شهدت العقود الاخيرة وقوع تغيرات أكثر عمقا فى سماتها وفى مجال حدوثها • وتأثرت بجميع جوانب الحيـــاة الفردية والمجتمعية من النواحى الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، وأثرت فيها بدورها • وانعكست هذه التغيرات على التعليم محددة بذلك المهام المطلوبة منه التى تستلزم انشاء أجهزة ادارية جديدة • ويدل استمرار الجهود التى تبذل فى مختلف الانظمة الادارية والتنظيمية فى دول الاقليم ، وان تفاوتت درجاتها ، على مدى نجاح التنظيم التعليمى فى تحقيق بعض التجاوب والانسجام مع الاهداف والاغراض التى يرجى أن يحققها التعليم فى عالم متغير •

نمـــو الحجم

لعل أهم الملامح البارزة فى التطوير التعليمى فى جميع بلدان آسيا هو النمو المطرد فى حجم الجهاز التعليمى متمثلا عى عدد المؤسسات ، والعاملين ، والخدمات ، الخ• ويبين هذا النمو صفتين مميزتين فيما يتعلق بما يتضمنه النمـــو من أجل التنظيم ومعناه • فنجد أولا ان النمو قد حدث دفعة واحدة فى مدة زمنية قصيرة الى حد ما (عشر سنوات أو نحو ذلك) وبذلك لم تسنح الفرصة لاحداث التغيرات التنظيمية الضرورية • ونجد ثانيا ان حجم النمو كان كبيرا بالدرجة التى لم يمكن معها تحويل التوسع الكمى الى تغير كيفى •

وأدى التوسع فى التعليم ، فى معظم الدول ، الى توزيع المؤسسات التعليمية والعاملين على امتداد مناطق جغرافية عريضة تتبـــاين كثيرا فى بيئاتها وظروفها الاجتماعية والاقتصادية ، وطالت وتشعبت خطوط الاتصال بين الوكالة الرئيسية والمؤسسات ، وترتب على ذلك ان الوزارة المركزية المقسمة الى أجزاء كثيرة كانت تتخذ القرارات من فراغ لا من واقع الظروف الميدانية التى يخضع لها التعليم فى هذه المناطق • وأصبح انشاء جهاز ادارى ضرورة ملحة تستوجب التفكير أكثر من المتطلبات الاخرى لهذه المناطق ، فقد كان تزويد العمليات الميدانية للوكالة المركزية

المسئوله عن التعليم بالمعلومات تزويدا ضعيفا • فعلى المستوى الميدانى نجد ان ترشيد الأداء المؤسسى الذى كان يتولى القيام به فى الماضى كادر من المفتشين أصبح من المستحيل تحقيقه بأى درجة من الكفاءة يسبب الزيادة الهائلة فى عـــدد المؤسسات • وكذلك اكتسبت الامتحانات التى تعقد لقياس أداء التلاميذ حجم عمليات أخرى رئيسية وأصبحت اعتبارات مثل السرية وغيرها تفوق الغرض الاساسي من عقد هذه الامتحانات هو تقويم التحصيل التعليمى •

وقد لجأت معظم الدول الى التوسع فى جهازها الادارى القائم محاولة منها لمواجهة ظاهرة النمو السريع • فقد كان على الجهاز الادارى باجراءاته أن يخدم عملا تعليميا يتزايد نموه بصورة هائلة ، بعد أن كان فيما مضى يواجه عملا تعليميا على مستوى صغير ، فطوال العقد السادس وأوائل السابع (حيث حدث معظم هذا النمو) تركزت الخطط التى وضعتها الدول لمواجهته على جلب أعداد متزايدة من العاملين أكثر من تركزها على احداث التغيرات فى الاجهزة الادارية • ولهذا أكد الاجتماع الاقليمى لممثلى الدول الآسيوية الأعضاء عن التعليم الابتدائى والالزامى الذى عقـــد فى كراتشى (ديسمبر ١٩٥٩ ــ يناير ١٩٦٠) ضرورة زيادة عدد المفتشين الخ • كما عنى اجتماع وزراء التعليم فى الدول الآسيوية (طوكيو ــ أبريل ١٩٦٢) ببحث القوة العددية ، وأوصى بزيادة عدد المخططين والاداريين التعليميين •

ويترتب التوسع الكمى فى أحد مستويات التعليم على التوسع فى مستوى آخر ، ولذا فان الجهاز الادارى الذى يتم توسيعه لمواجهة الاعداد المتزايدة فى مستوى واحد فقط من النظام سرعان ما يجد نفسه فى مواجهة مشكلة أكثر تعقدا فى مستوى آخر ، ومن ثم يستمر التخلف والقصور الادارى •

النمو فى التعقد

كان التوسع التعليمى الذى حدث فى العقد السادس أحد الاسباب ، بل كان أيضا من النتائج المترتبة على حدوث تغير نوعى عميق اندمجت فيه العوامل التعليمية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية • وهو أيضا من العلامات التى تحدد أساسا بداية الانتقال من تعليم الصفوة القليلة فى المجتمع الى تعليم الجماهير ، من الفردية الى تعليم التنمية • وعلى الرغم من التنوع الهائل فى الانظمة التعليمية ، فى دول آسيا ، وفى المراحل التى يتم فيها تطوير هذه الانظمة ، فهى تتسم جميعا بهذا الاتجاه الذى لن يتغير نحو تعليم الجماهير • وأصبح من المستحيل الاستمرار فى الاعتقاد بان تعليم القلة ، حتى وان وصلوا الى درجة رفيعة من الكفاءة ، هو كل ما يمكن أن نصبو اليه ، لدرجة أنه لو استمرت الاجهزة الادارية باجراءاتها مع هذا الغرض فسوف تعود بنفسها الى الماضى المهجور •

وقد أسهمت مجموعة من العوامل المتنوعة فى احداث التعقد المتزايد فى العملية التعليمية فى الدول النامية بآسيا ، وفى تكريس الجهود من أجل التوصل الى وضع

تنظيم يواجه هذا التعقد • غير ان بعض هذه العوامل يقع خارج أنظمة التعليم ، بل يستمر وجوده من قوى أكبر يعمل بعضها فى تشكيل السياسات الوطنية وبعضها الآخر يتصل بالتعليم اتصالا وثيقا •

ادارة التنمية

بدأت الدول تضطلع بمسئوليات كبيرة تجاه التعليم خــلال فترة العشرين أو الثلاثين عاما الماضية • وقد حدث هذا حتى فى الدول التى مازالت تحتفظ بقطاع كبير من المؤسسات التعليمية الخاصة التى يديرها وينظمها ويحكمها قطاع خاص • ويختلف الأسلوب الذى تنتهجــه كل دولة فى الوفاء بمهــامها الادارية والماليــة والارشادية ، فهذا الاسلوب يخضع بالدرجة الاولى للبناء السياسى • الا اننا نجد أنه فى جميع الدول يكون الدور الذى تؤديه الدولة هو دائما الدور الرئيسى المتفوق •

كما نلاحظ أن تحمل الدولة المتزايد لعبء مسئولية التعليم يسير يدا بيد مع حدوث التخطيط التنموى فى الدولة • فالتنمية هى الهدف المنشود اللاى تسعى الى بلوغه السياسات الوطنية الاجتماعية والاقتصادية ، والتخطيط هو السبيل الى تحقيق ذلك • وأصبح التعليم يعتنى به وينظر اليه باعتباره من عوامل التنمية الاقتصادية والاجتماعية ، أو باعتباره من المقومات الاساسية لعملية التنمية • ويضيف مفهوم التعليم من أجل التنمية بعدا آخر الى الادارة التعليمية يتطلب تحولا أساسيا فى الهياكل والاساليب التى صممت أساسا من أجل ادارة الصيانة واستتباب الاستقرار لا من اجل مسايرة التغيير ، من أجل تكرار واعادة ما سبق استخدامه من أنمطة وأساليب لا من أجل الاختراع والابتكار • وجدير بالذكر أن هذا المفهوم له متضمنات بعيدة المدى تتعلق بالجهاز التنظيمى الذى يتم عن طريقه ومن خلاله وضع السياسات التعليمية والتخطيط الاستراتيجى للتعليم •

ومع ازدياد الدور الذى تقوم به الدولة فى التعليم وتعميق المفهوم الذى يعتبر التعليم هو التنمية تندحر قيود التعليم التقليدية • فالتعليم باعتباره احدى عمليات التنمية نجده فى اتصال متبادل مع كثير من النشاطات الاخرى فى الدولة • فهو يتصل بنشاطات وزارة العمل أو وزارة الزراعة بمثل الدرجة التى يتصل بها مع تنمية الحكم المحلى الذاتى • ولذا فقد كان الاهتمام شديدا بمشكلة التنسيق بين هذه الصلات والروابط وتنميتها • وبالفعل كانت هذه المشكلة من الالحاح بالدرجة التى جعلت كثيرا من جهود الدول لتحقيق اصلاح وادارة التعليم تتجه أساسا الى اعادة توزيع المهام التعليمية بين مختلف الوزارات أو الى انشاء وزارات أخرى جديدة •

التغيير الداخلى

ويوجد أيضا ، فى اطار النظام التعليمى ، تبديلات وتغييرات فى الحدود التقليدية الداخلية • فالتركيبات الادارية التى بنيت على الفصل التام بين التعليم الابتدائى

والتعليم الثانوى أو اعداد المعلمين أو التعليم المهنى أصبحت تعانى مع مضى الوقت من الاختلال الوظيفى . اولا : لأن تخطيط التعليم يتناول النظام التعليمى ككل بحيث تكون مكوناته الرئيسية مرتبطا بعضها ببعض ارتباطا وثيقا ، فاذا وقع أى تغيير لأحد هذه المكونات فانه ينعكس على المكونات الاخرى ويؤثر فيها . وقد أثبتت التجربة ان الفشل الذى يصيب تنفيذ الخطط التعليمية يحدث عند هذه الامور التى تتناولها الهياكل الادارية . وثانيا : لأن مفهوم تعليم التنمية قد كشف عن آفاق أخرى جديدة للمحاولات التعليمية خارج التركيبات الادارية التقليدية ، مثل ادماج المجتمع فى التعليم ، أو مجال التعليم غير الرسمى والتدريب ، أو منح فرصة أخرى للتعليم ، أو وسائل الاعلام فى التعليم .

ولعل من العوامل التى تزيد من تعقد التنظيم التعليمى الزيادة المطردة فى الاشكال المتنوعة للهياكل المؤسسية التى أسفرت عنها عملية التوسع والتنمية . فالجزء الاكبر من الادارة التعليمية يعنى بالضرورة بالمؤسسات فالمؤسسات بالنسبة للنظام التعليمى مثل المشروعات الصناعية الاستغلالية بالنسبة للنظام الاقتصادى . وجدير بالذكر أن الشكل التنظيمى للمؤسسة التعليمية ينبع أساسا من طبيعة المؤسسة والغرض الأساسى منها ، ولعل الجامعات أو مؤسسات البحوث أبرز مثال على ذلك . ويؤكد هذا أيضا المؤسسات التعليمية الخاصة التى تخضع كل منها لتنظيم خاص بها ، وان اختلف الوضع بعض الشيء فانه ينتمى أساسا الى نمط التنوع المؤسسى .

ومع الدور القيادى الذى تضطلع به الدولة فى مجال التعليم أصبحت ادارة التعليم مشتقة من الادارة العامة للدولة . وأصبحت نوعية الاحتياجات المؤسسية ، نتيجة لذلك ، يستغرقها الانتظام والتماثل فى الاجراءات والممارسات التى تتصف وتتميز بها الادارة العامة للدولة . وتظهر الصراعات والضغوط حين لا يتحقق التوافق والانسجام بين احتياجات النمو المؤسسى من خلال الهيكل التنظيمى المناسب وبين احتياجات المسئولية العامة . ويظهر هذا بوضوح فى ادارة الجامعات ، ولكنه ليس بالضرورة مقصورا عليها فقط .

التنمية التعليمية

توجيهات جديدة

لعل أهم العوامل وراء ظهور أشكال ادارية وتنظيمية جديدة نتجت عن التطورات التى حدثت فى اطار التعليم . ان المعادلة البسيطة التى سادت فى الازمنة القديمة — التربية هى التعليم فى المدرسة ، هى التدريس — لم تعد قائمة الى الآن . فمع التوسع والزيادة فى اعداد الملتحقين بالمدارس حدث تغير فى تكوين قطاع الطلاب وأصبح يمثل الآن مجالا أوسع من القدرات والدوافع والمطامح والآمال . وتدل معدلات الرسوب وعدم الاستمرار فى المدرسة على أن التدريس لا ينتج عنه تعلم بالضرورة . كما تشهد أعداد المتعطلين المتزايدة على أن اجتياز الطلبة للنظام الموضوع فى المدرسة بنجاح

لا يعني النجاح في اعدادهم للحياة • ورغم اطلاق حرية المطامح والآمال فهي عامل متغير ينبغي أن يتناوله الاداريون بحساسية بالغة ، بل هي عبء يتقاسمه المسئولون عن ادارة التعليم والطلبة •

واستجابة لذلك بادرت كثير من الدول النامية بآسيا الى وضع مشروعات توسعية لاعادة تنظيم محتويات وأساليب التعليم • وقد اتخذت هذه المشروعات شكل برامج لتطوير المناهج أو انشاء أنمطة جديدة من المؤسسات مثل (مدارس المجتمعات ، المدارس الشاملة ، المدارس التي تجمع بين الدراسات والعمل) • ومع وضع مناهج وبرامج دراسية جديدة نشأت مشكلة ادخال هذه المناهج والبرامج في النظـــام التعليمي ، وما يتطلبه ذلك من اعداد المعلمين واعادة تدريبهم بشتى الطرق ، وما يحتاج اليه أيضا من الترشيد المستمر للمدرسين وتوجيه خبرائهم نحو بذل مزيد من الجهود التطويرية •

الا أن هذه التحسينات والتطورات ألقت عبئا كبيرا على الموارد التي لم يتزايد نموها بالمعدل اللازم الذي يتناسب مع الزيادة المستمرة في معدلات الالتحاق والنمو السكاني • ومن هنا تعطي الدول اهتماما أكبر لاستخدام الوسائل والاساليب الميسورة التكاليف لتوصيل التعليم ، مثل تصميم المباني المدرسية وتشييدها والتسهيلات وتنمية القدرة على تصنيع المعدات التربوية ، كما تلقى التكنولوجيا التعليمية اهتماما كبيرا ، وخاصة تلك التي تستخدم فيها وسائل الاعلام •

مشكلات الادارة

أسفرت المشكلات التي سبقت الاشارة اليها عن ظهور مشكلات أخرى جديدة في تنظيم التعليم • ففي المقام الاول نجد ان العاملين في مجال التعليم قد تنوعت تخصصاتهم بشكل كبير وتعددت ، وأصبح من الضروري أن تشتمل البرامج التعليمية على مجالات أوسع من المعارف والمهارات المتخصصة • وفي مثل هذه الحال لا يعني التنظيم التسلسلي وأساليب تعيين وادارة العاملين القديمة بالمطلوب منها • وثانيا : تعد البحوث والتنمية بعدا جديدا يلحق دائما بالتعليم • وكثير مما تم انجازه في المناهج في اقليم آسيا يتسم بهذه الصفة التنموية • وتحتاج التركيبات التنظيمية لمؤسسات التنمية وميكانيزمات استخدام منتجاتها في البرامج التعليمية الى وجود روابط وثيقة مع العاملين الاداريين التنفيذيين من ناحية ومع المدارس التي سوف تستخدم فيها هذه المنتجات من ناحية أخرى • وهنا أيضا يمكننا أن نقول ان التنظيم التقليدي للتعليم قد لا يكون من المرونة بمكان ، بحيث لا يمكنه مواجهة متطلبات برامج التنمية هـذه • وقد يتسبب ذلك في حدوث فجوة كبيرة بين العمل من أجل تحقيق التنمية وبين الممارسات التعليمية • وأخيرا اذا كانت الاساليب والتركيبات التقليدية لم تعد قادرة على مواجهة ذلك كله فما العمل اذن ؟ وتتطلب الاجابة على مثل هذا السؤال وجهات نظر جديدة تنحو الى « التجديد » • ومن أجل احداث هذا « التجديد » ينبغي توفير المناخ التنظيمي الذي يستجيب لذلك ويشجع ويؤازر المهارات التنظيمية والتجديدية كي تتحاح لها فرصة استنباط وادارة التطويرات الجديدة •

ولكى نتعرف على الاتجاهات التى تقف وراء ذلك نورد فيما بعد ملخصاً نستعرض فيه بعض الملامح الرئيسية للتركيبات الادارية الموجودة فى الدول ·

التنظيم المركزى

فى جميع بلدان آسيا ، بصرف النظر عن الاختلافات فى الاوضاع الدستورية وعلى أعلى مستوى ، نجد أن تشكيل السياسات التعليمية من اختصاص مجلس الوزراء ، ويخضع هذا التشكيل – فى الأمور التشريعية – الى التشريعات ، وان اختلف أسلوب الضبط التشريعى كثيرا من بلد الى آخر · ففى الدول ذات الحكم الفيدرالى يقوم على وضع السياسة والمهام التشريعية سلطات الدولة أو الولاية كما هو الحال فى الهند وباكستان ·

غير ان وضع السياسة على أى حال ليس نشاطا قائما بذاته ، بل هو عملية يتبلور فيها أبعاد البصيرة السياسية والايديولوجية والخبرات الادارية والمعرفة المهنية · ولعل أهم ما يدور فى هذا المقام هو كيفية تشكيل التركيبات الادارية بحيث تجعل القيام بعملية البلورة هذه أمرا ممكن الحدوث · ولتحقيق ذلك لجأت بعض الدول الى تجريب مختلف الاشكال التنظيمية · فقد أنشأت اليابان مجلسا مركزيا للتعليم · وفى الهند نجد مجلسا استشاريا مركزيا للتعليم ، وكان للفلبين مجلس وطنى للتعليم · وفى كثير من الاحيان تشكل الدول لجانا وطنية أو مجالس ذات نفوذ قوى كى تقوم باجراء تقويم عام للنظام التعليمى بصفة دورية وتتولى أيضا اقرار التوصيات اللازمة لاصلاحه · وقد أثبتت تجربة انشاء مثل هذه المجالس أو اللجان أن هناك ضرورة لايجاد تنظيم يتولى تنفيذ النشاطات الكثيرة المتباينة التى تقوم بها احدى اللجان استطلاعا لآراء العامة وتجميعها مع تنظيم آخر له صفة الدوام يوالى باستمرار مباشرة عمل النظام القائم ويتولى دراسة ملامحه المستقبلة · ويبدو أن السير في هذا الاتجاه قد بدأ في بعض دول الاقليم · فنجد مثلا ان أندونيسيا قد قامت « بالمشروع الوطنى لتقويم التعليم » وأنشأت « مكتب التنمية التعليمية » · وفى الفلبين نجد « قوة العمل التعليمى » · وفى ماليزيا أنشىء « قسم البحوث والتخطيط التعليمى » · وفى جمهورية كوريا أنشىء « المعهد الكورى للتنمية التعليمية » ، وقد أخذ طابع المؤسسة ·

ويتضح من تخطيط التنمية الذى بدأته الدول متخذا شكل خطط وطنية تستغرق خمس سنوات أو أربع سنوات ان هناك تغييرا يحدث فى أوضاع بعض المهام المتعلقة بوضع السياسة فى التعليم ، فهى تتجه الى أن تتولى الوكالة المركزية للتخطيط وضع هذه السياسة · ويستمر تجريب كثير من الاشكال الادارية فى الدول بهدف احداث أكبر قدر من التجانس بين عملية التخطيط وبين محتوى البرامج التعليمية · ففى معظم الدول أنشئت وحدات التخطيط فى وزارات التعليم · وفى بعض الدول مثل بنجلاديش والهند وباكستان نجد ان وكالة التخطيط المركزية لها قسم مستقل للتعليم ملحق بها · وفى دول أخرى مثل ايران وتايلاند يضطلع جهاز آخر أو وزارة أخرى غير وزارة التعليم بمهام التخطيط التعليمى ·

ويختلف الشكل التنظيمي لوزارة التعليم من دولة الى أخرى الى حد كبير • وهناك اتجاهان متضادان فى هذا المجال • ففى بعض الدول يتسع مجال الوزارة بحيث يشتمل على جميع أنمطة التعليم الى جانب جميع مختلف النشاطات التى لها ارتباط وثيق بالتعليم مثل الثقافة أو الرياضة أو الرخاء الاجتماعى • وفى دول أخرى تتشتت المهام التعليمية بين الوزارات الاخرى أو الاجهزة الدستورية ، فقد تتولى مسئولية التعليم الابتدائى مثلا وزارة الداخلية أو هيئاتها الاقليمية (أندونيسا تايلاند) • أو قد تختص بشئوو التعليم العالى وزارة مستقلة كما هو الحال فى ايران وتايلاند •

وفى مجال مثل التعليم هناك دائما مشكلة تتوارث تباعا ، هى مشـــكلة كيفية تحقيق التوافق بين ما هو ضرورى ولازم اداريا وبين المرغوب فى بلوغه مهنيا • وهيئة واحدة قد تستغرقها مسئولياتها الادارية والسياسية الى الدرجة التى تمحو معها الدور القيادى الذى ينبغى أن تقوم به فى المجال المهنى • الا أن هناك اتجاها بدأ يســـود فى بعض الدول ، وهو أن تضطلع بعض الأجهزة أو المؤسسات المتخصصة بمهام القيادة المهنية دون أن يعهد اليها بأية مسئوليات ادارية • وبعض أمثلة هذا الاتجاه « معهـــد تنمية التعليم الكورى » بجمهورية كورية ، « لجنة منح الجامعة » ، و « المجلس الوطنى للبحث والتدريب التعليمى » بالهند ، و « معهد البحوث وتخطيط العلوم والتعليم » فى ايران ، و « المراكز الوطنية لتطوير المناهج » فى سرى لانكا وماليزيا •

المركزية واللامركزية

أدى نمو حجم الجهاز التعليمى وازدياد التعقيدات الى ظهور حركة تدعو للاتجاه الى اللامركزية فى جميع دول الاقليم • كما أدت ضرورة الربط بين المؤسسات التعليمية وادارانها وبين المجتمعات المقرر أن تتولى خدمتها الى تأكيد هذا الاتجاه • ومن العوامل القوية الأخرى التى قادت الى اللامركزية الاتجاه المطرد نحو جعل التخطيط الانمـائى « اقليميا » كى يمكن تحقيق توزيع أكثر عدلا ومساواة لمكاسب التنمية مما كان يحدث نتيجة للتخطيط المركزى • ويطلق لفظ « اللامركزية » على مختلف الأشكال التنظيمية ، فمن ناحية نجد أن اللامركزية تتحقق عندما يعهد ببعض المهام المحددة والسـلطات الادارية الى الوحدات الميدانية • ومن ناحية أخرى تتحقق اللامركزية عندما يصبح المجتمع المحلى أو السلطة المحلية مسئولة مسئولية كاملة عن الادارة وأيضا عن التخطيط للبرامج التعليمية وتجديدها •

وللنيابان وجمهـــورية كوريا تجربة طويلة فى التعـليم الذى تديره الوكالات التعليميه المحلية المستقلة فى الأقاليم والولايات والمدن ، فى حين تتولى هيئة مركزية مهمة وضع السياسة والمعايير • هذا وقد طبق نظام الادارة اللامركزية فى أندونيسيا ونيبال وايران وماليزيا وسرى لانكا وغيرها من البلدان ، فان الاطار العـــام لنظام اللامركزية هو انشاء أجهزة اقليمية لتتمتع بقدر من السلطة بحيث تتمكن من ادارة التعليم فى حدود الاختصاصات الممنوحة لها • ولعل أحدث تطبيقات هذا النظام ما حدث

دى انفلبين حيث اقترح انشاء أحد عشر مكتبا اقليميا يشكل كل منها نموذجا مصغرا لادارة التعليم المركزية فى مانيلا ·

وقد جاء فى أحد التقارير أن البناء التنظيمى الأساسى فى جمهـــورية الصين الشعبية يطبق نظام اللامركزية فى شكل منح السلطة للمجتمعات والأجهزة المحلية كى تنشىء التعليم وتطوره وتديره · ويعتبر الاتجاه نحو اللامركزية فى الادارة التعليمية اتجاها عاما وشاملا الآن فى اقليم آسيا · ومما لا شك فيه أن الدراسات التى تتم عبر البلدان عن التجارب والخبرات التى اســـتحدثت فى مشروعات اعادة التنظيم سوف يكون لها عظيم الفائدة ·

غير أن اتجاه كثير من الدول الى لا مركزية الادارة يصاحبه ما يبدو أنه اتجاه مضاد للامركزية · ويقوى هذا الاتجاه اجراءات التخطيط التعليمى المركزى الذى كان معمولا به من قبل ، فقد اشتد الآن بسبب التطوير المركزى للمناهج وتدريب العاملين التربويين · وفى الدول التى لها دستور اتحادى نجد أن هذا الاتجاه المركزى موجود على مستوى الاقليم والدولة ·

الاشراف

المراقبة

ان الدور التقليدى « للتفتيش المدرسى » أصبح غير ذى فاعلية ، فى حين تتزايد اعداد المدارس بحيث أصبحت تفوق قدرة أى جهاز للتفتيش ، وأصبح البرنامج المدرسى متنوعا بالدرجة التى لا يمكن معها أن يقوم مفتش بمفرده بعملية التفقـــد فى جميع المجالات ·

ومن الواضح أن هناك وظيفتين متميزتين للقيام بعملية التفتيش وهما : الاشراف الادارى على المدارس والارشاد المهنى وتقديم المعاونة للعاملين بالمدرسة · فبينما نجد أن أن مفهوم الاشراف على اعتبار أنه ارشاد مهنى هو مفهوم مستقر من الناحية النظرية يبدو أنه لم يتم احراز أى تقدم فى الممارسة الفعلية أكثر من تغيير عنوان الوظيفـــة من «مفتش» الى « موجه » · ولعل السبب فى ذلك أن الذين اعتادوا المهام التفتيشية التقليدية غير راغبين فى تحقيق هذا التغيير لصالح الدور المهنى الذى ليس له دعامات ثابتة من السلطة الادارية ، فلم يزل هناك قصور فى انشاء كادرين كبيرين أحدهمـــا للاشراف المهنى والآخر للاشراف الادارى ، ومن الصعوبة بمكان أن نجد حلا لهـــذه المشكلة مع استمرار سريان الأوضاع التقليدية · وقد بدأ الآن فى بعض الدول انشاء نظام ذى كادرين ، الا أنه ينبغى النظر الى هذا الحل فى اطار الضغوط المالية المتزيدة وأيضا فى ضوء احتياجات البرامج التعليمية التى يتزايد تنوعها يوما بعد يوم ·

وجدير بالذكر أن هناك دلائل على أن الاشراف قد يتطور ولكن فى طرق مخالفة للأوضاع التقليدية · ففى الدول التى أنشأت مراكز لتطوير المناهج نجد أن العاملين

المتخصصين يشاركون فى تقديم النصح والارشاد المهنى للمدارس ، وبذلت محاولات فى الهند وباكستان وتايلاند كى يشارك العاملون بمؤسسات تدريب المعلمين فى نشاطات اضافية فى المدارس ، وفى دول أخرى تتشكل مجموعة فى المدارس التى تقع فى منطقة جغرافية واحدة من « مركب » واحد كى تتقاسم وتتشارك فى الخبرات المهنية السائدة فيما بينها • ولأن المؤسسات التعليمية ذات المستوى العالى مثل معاهد اعداد المعلمين ومراكز التنمية والبحوث الخ أصبحت متفرقة الى حد كبير ولم تعد متجمعة فى العواصم فينبغى أن تستغل قدراتها على توفير العون الاكاديمى للمؤسسات التعليمية الأخرى لتشكل عنصرا هاما فى تنظيم الاشراف •

تطوير العاملين وتنميتهم :

أكدت وثيقة عمل المؤتمر الاقليمى الثالث لوزارة التعليم والمسئولين عن التخطيط الاقتصادى فى آسيا الذى عقد فى سنغافورة فى المدة من ٣١ مايو الى ٧ يونية ١٩٧١ وجوب اعطاء الأولوية لمشكلة التنمية الشخصية عند القيام بأى اصلاح أو اعادة تنظيم ، فهى تنص على (١) :

« ان التنظيم واستخدام أفضل الأساليب فى العمل لا يوفر جميع المتطلبات ، فما هى الا وسائل مساعدة أساسية ، ولكنها تعتمد على نوعيات ومهارات الأشخاص الذين يقومون بالتنظيم • فالتنظيم يجدد نفسه من خلال الأشخاص الذين يقومون على تنفيذه • وفى الادارة التعليمية كما فى قطاعات التعليم الأخرى ضرورة ملحة لادراك أنه ينبغى أن لا يدخل جميع الناس الى التنظيم عن طريق واحد فقط • فالمهام الادارة فى التعليم يتزايد تنوعها يوما بعد يوم • مما يتطلب مجالا أوسع من الاختصاصات والمهارات • وعلى ذلك ينبغى أن يكون حشد العاملين للتنظيم الادارى التعليمى ممثلا لنوع المهارات المطلوبة « من أجل تحقيق مهام ادارته » •

وعلى النقيض تماما لما يحدث فى الدول فى مجال الادارة العامة نجد أن الادارة التعليمية لا يزال أمامها أن تسيطر على المشكلات الأساسية المتصلة بادارة العاملين فى نظام تتباين فيه المهام بشكل متزايد •

فأولا ينبغى قبل كل شىء نفهم أن ادارة التعليم قد تغيرت هذه الأيام فى مستواها ، وأنها تتطلب كوادر معينة يتم اختيارها ثم تدريبها مهنيا على مهام الادارة • ولا يمكن مواجهة مثل هذا المطلب بالاهمال فى اعداد العاملين المدنيين الاعداد المطلوب أو بتكليف المدرسين بالقيام بالأعمال الادارية بعد أن يكونوا قد اكتسبوا خبرات طويلة من ممارسة التدريس بالفصول • ويعتبر مدير التعليم أحد عوامل التنمية ، فينبغى أن يكون خصيب الفكر كى يضطلع بوظائف القيادة ، وأن يتحلى بسعة الأفق بحيث يستجيب

---

(١) اليونسكو : « التنمية والتغير » اتجاهات التعليم فى آسيا ، باريس ١٩٧٣ ، ص ٨٥ (سلسلة دراسات ووثائق تربوية رقم ٧) •

للمهام الجديدة ودون تعنت ، وأن يتسم أيضا بالحساسية كى يتمكن من بنـاء واطلاق ينابيع المبادرة لدى الآخرين ، وأن يكون ملتزما بالقيم الانسانية ٠

وتنشأ أسباب كثير من الصعاب والتعقدات التى تصيب الادارة التعليمية من العاملين غير الأكفاء أو غير المناسبين ٠ فاعادة تأهيل العاملين التربويين كى يتمكنوا من تحمل أعباء مسئولياتهم الكبيرة العاجلة ذات الطبيعة الوطنية والعالمية لا تزال تحتاج الى عناية شديدة ٠

ويتحتم أن لا يكون هناك خلاف حول الحقيقـة التى تقر التعليم باعتباره عملية تتسع بسرعة فائقة تستغرق عمالة متزايدة ، بل يجب أن يركز الاهتمام على تنمية قوة ادارية قوية لترشيد التعليم وخدمته ٠ وثمة نقطة تتعلق بالفلبين ولا شك أنها تنطبق على معظم آسيا ، فهى توضح أن اختصاصات معظم الاداريين التعليميين تلائم الاشراف على الفصول الدراسية لا الاشراف على البرامج والمؤسسات ٠ فالاداريون التعليميون المشرفون يعانون دائما من كثرة الأعمال الروتينيـة التى تعوقهم عن تأدية مهمتهم التعليمية الأساسية ، وهى مباشرة العمليات الميدانية والتفتيش عليها ٠

مثل هذه المشكلات وغيرها من مشكلات العاملين تتضح فى مجال الادارة التعليمية ، وبات الأمر يحتاج الى بذل جهد منتظم ومتواصل لحل المشكلة برمتها بدلا من الحلول المؤقتة ٠ فان الهدف الأساسى والمهم هو تطوير مهنة الادارة التعليمية ، ويعتبر التدريب والنمو المهنى للاداريين جزءا لا ينفصل عن هذا الهدف ٠

وفى هذا الاتجاه يتضح أن هناك ضرورة ملحة (أ) لاعادة دراسـة التوظيف وسياسات حفز العاملين والترقية كى يتحقق نمو خدمات الادارة المختصة ؛ (ب) البحث عن أصحاب المواهب وذوى القدرات داخل وخارج الادارة التعليمية على حـد سواء ، وتشجيع النمو المهنى لهؤلاء الناس باعطائهم المسئوليات الملائمة ٠ (ج) تنمية برامج تدريبية مناسبة وتوفير التدريب المستمر للعاملين أثناء الخدمة ٠ (د) التأكد من انتشار العاملين فى الوظائف التعليمية ذات الأولوية التى تتفق مع اختصاصاتهم ٠

ان تطوير خدمات الادارة المهنية فى التعليم يحتاج على وجه الخصوص الى أن يكون الهدف منه هو احداث التجانس فى البناء الذى يتشتت حاليا بين العـاملين المهنيين والاداريين العموميين ، بين التربويين وبين أخصائى الخدمات المساعدة للتعليم (مثل الاخصائيين والمهندسين والمعماريين الخ) وبين الاداريين الذين يقومون على تشـغيل النظام وهيئة العاملين الذين يعطون دفعـة التطوير مثل المخططين ومطورى المناهج والباحثين والمستشارين الخ ٠

وبسبب اتساع المسافات فى الأوضاع والدرجات الأكاديمية والقيم الاجتماعية بين واضعى السياسة ورؤساء المؤسسات والتنفيذيين فان العرف لا يتيح قيام اتصالات طبيعية بينهم ، ومثل هذه الجماعة لا يمكن أن تزدهر العلاقات بينها فى مهنـة موحدة أو تعمل على بث روح الخدمة العامة ٠ وينبغى تقريب هذه المسافات ، فان نمو مهنة

الادارة التعليمية يعد على درجة كبيرة من الأهمية من أجل تطوير المعايير وميكانيزمات صيانتها التي تطور وتنظم نفسها ٠

وتعتبر مشكلة التدريب والنمو المهنى مسألة على جانب كبير من الأهمية فى تطوير كوادر الادارة فى التعليم ٠ ولا تزال هذه المسألة تتطلب اهتماما مستمرا فى آسيا ، فان المشكلات المتعلقة بالتدريب تختص بالتنظيم والمحتوى ، ومن المحتم الاهتمام بتنظيم عملية مستمرة لبرامج التدريب للعاملين اثناء خدمتهم لا مجرد الاهتمام بانشاء المؤسسات والحاق العاملين فيها ٠

ومن واقع حقيقة أن التدريس هو الذى يتولى توفير قطـــاع العاملين للادارة التعليمية (خاصة نظار المدارس والمفتشين) وأن المدرس خلال أعوام قليلة بعد التحاقه بالعمل يعهد اليه ببعض المسئوليات الادارية والتخطيط لأنها تتصل بالمستوى المؤسسى يتضح أن اضافة عنصر الادارة في المنهج الدراسى لبرامج تدريب المعلمين يعد شيئا نافعا مرغوبا ، فى حين أنه اذا تخلفت المناهج عند هذا الحد كما هو الحال الآن فمن المؤكد انها لن تكون ذات جدوى على الاطلاق ، بل لن يمكن بحال توجيهها الى المسار السليم ، ويحتاج الوضع السائد الآن الى كثير من الخبرات المتخصصة فى مجال التعلم والممارسة على المستويات العليا والى تناول مشكلات الادارة فى مختلف المجـــالات لا فى المجال التعليمى فقط ٠ ان محاولة الوصول بهيئة التدريس لمواجهة الاحتياجات التعليمية يمكن أن يؤدى الكثير من الخدمات ، وان لم يتم تجزيب ذلك على مستوى واسع فى آسيا حتى الآن ٠

ونشير فى نهاية هذا التحليل الى نقطة بسيطة ، هى أنه لا يمكن أن يقوم أى شئ مكان اعداد عاملين مؤهلين مهنيا لمؤازرة الجهود الوطنية التى تبذل فى التعليم ٠

المترجمة

السيدة/ مرفت مصطفى عمر

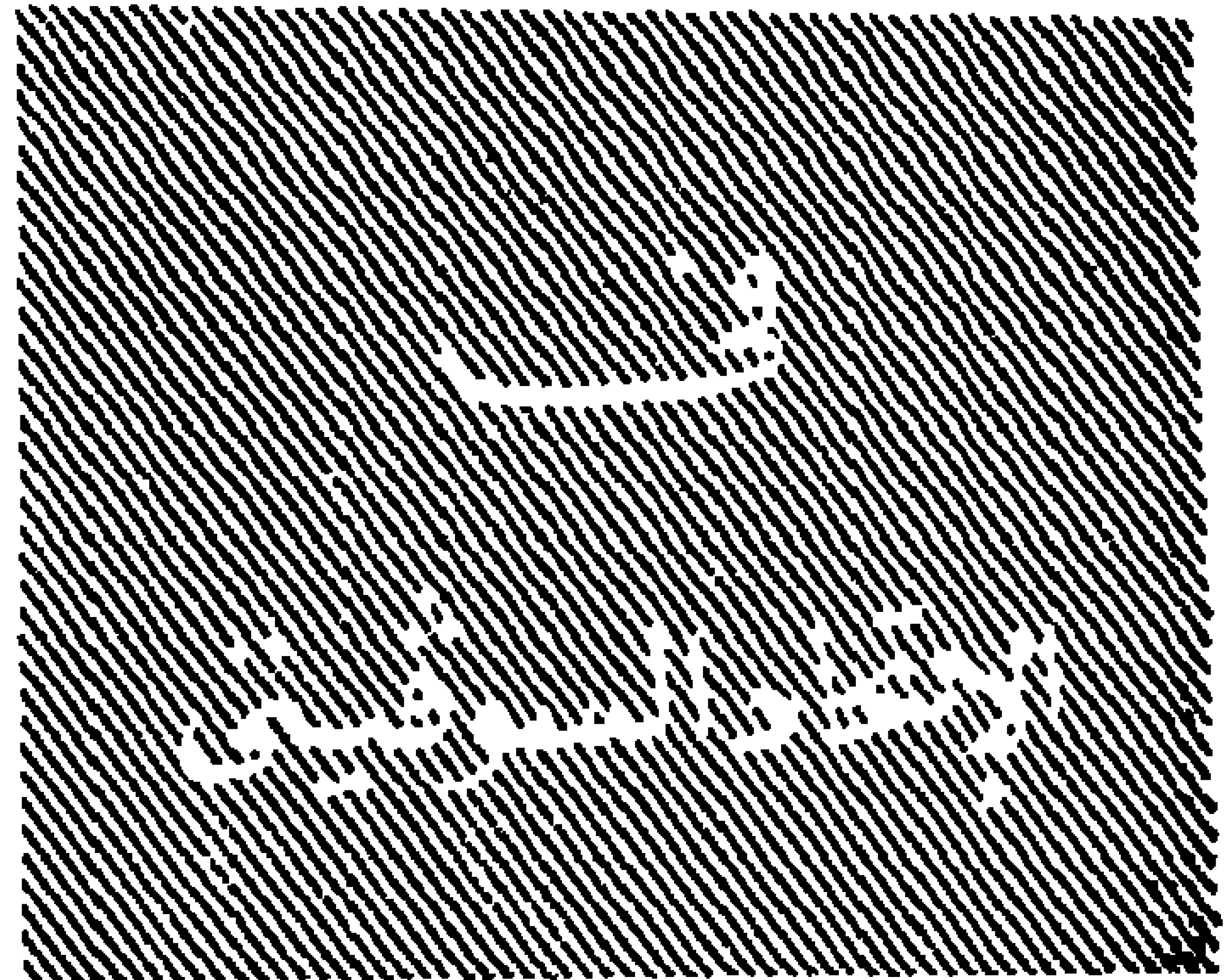
اتجاهات وقضايا

- مستقبل التربية والتعليم في الاتحاد السوفيتي
- نظم تعليمية بديلة : مقترحات زامبيا

بقلم : ن . ج . صمول

بقلم : ميخائيل كونداكوف

مستقبل التربية والتعليم



الكاتب : ميخائيل أ. كونداكوف

(الاتحاد السوفيتى)

نائب رئيس الأكاديمية السوفيتية للعلوم التربوية ، ونائب وزير التعليم العام سابقا ، وله عدة مؤلفات فى التربية .

استعرض المؤتمر الخامس والعشرون للحزب الشيوعى السوفيتى أعمال الحزب والشعب خلال الخطة الخمسية التاسعة (١٩٧٠ - ١٩٧٥) ، ووضع توجيهات للتنمية الاقتصادية خلال فترة السنوات الخمس القادمة . وتدل أعمال المؤتمر على حدوث تقدم كبير فى التربية والتعليم ، فقد تم الانتقال الى التعليم الثانوى العام ، ففى المدارس الثانوية الآن أكثر من ٩٦٪ من مجموع التلاميذ الذين أتموا الدراسة بمدارس « السنوات الثمانى » الالزامية .

وهناك أربعة أنواع من التعليم الثانوى متاحة لهم (١) المدارس الثانوية العامة (الفصول العليا) (٢) المدارس الثانوية المتخصصة (الكليات الفنية) (٣) المدارس الثانوية ذات الصبغة المهنية والفنية التى تمكن العمال المؤهلين من اتمام تعليمهم الثانوى (٤) الفصول أو المدارس المسائية القائمة على نظام المناوبات ، للشبان العاملين فى الصناعة .

ولا تزال المدرسة الثانوية العادية هى الوسيلة للحصول على تعليم ثانوى كامل ،

وهى تضم ١٥ مليون طالب من بين ١٩ مليون طالب يتعلمون تعليما ثانويا فى الخطة الخمسية التاسعة ٠

بيد أنه بعد ادخال نظام التعليم الثانوى العام سوف تزداد أهمية دور المدارس الثانوية ذات التدريب المهنى والفنى ، وكذلك دور المدارس الثانوية المتخصصة ٠ ولذلك فليس من الغريب أن توجه عناية خاصة الى تحقيق التوازن الأمثل بين عدد التلاميذ الذين يلتحقون بالمدارس الثانوية العامة ، وعدد من يلتحق بمدارس التدريب المهنى ، وذلك ضمن الاجراءات التنظيمية التى تتخذ فيما يتصل بادخال التعليم الثانوى العام ٠

وواضح أن تحقيق هذا التوازن الصحيح شرط أساسى لكفاية التخطيط المتوسط والطويل الأجل لتكوين وتركيب النظام التعليمى فى كل من المناطق الريفية والحضرية ٠ ففى بلد شاسع الأرجاء كالاتحاد السوفيتى ، يتوزع فيه السكان بقدر غير متساو ، وتختلف فيه الظروف الطبيعية ومستويات التنمية الاقتصادية ، يصبح التخطيط الصحيح للنظام التعليمى أمرا على أعظم جانب من الأهمية الاجتماعية والاقتصادية ٠ ولذلك تهدف الخطة الخمسية العاشرة الى ضمان انتقال جميع التلاميذ الذين أتموا دراستهم فى مدارس ثانوية غير كاملة الى مدارس ثانوية مختلفة الأنواع ٠ وفى ١٩٧٥ تلقى ٨٦٪ من جميع التلاميذ الصغار بلغوا السن المدرسية تعليما كاملا ، وهذا الرقم سوف يرتفع الى ما بين ٩٥٪ و ٩٧٪ فى ١٩٨٠ ، ومعنى هذا أن جميع التلاميذ الصغار سوف يتلقون تعليما ثانويا كاملا قبل أن يمارسوا أول عمل لهم ٠

وعند دراسة المشكلات العديدة المعقدة المتصلة بالتنمية التعليمية والتربوية يجب أن لا يغرب عن البال أن التلاميذ الذين التحقوا بالمدرسة فى ١٩٧٦ سوف يتمون عامهم الثلاثين فى سنة ٢٠٠٠ ، ولذلك يجب أن يكون هدفنا هو أن نضمن لهم أن يدخلوا فى القرن الحادى والعشرين وهم فى ذروة قواهم العقلية والجسمية ٠ ومن ثم فان السؤال : « ماذا يجب أن نعلمهم وكيف نعلمهم اياه ؟ » ليس من زخرف القول ٠

وقد ارتبطت فى تاريخ التعليم السوفيتى كل خطوة الى الأمام كالانتقال الى التعليم الابتدائى الالزامى ، وادخال نظام التعليم الالزامى ذى السنوات الثمانى ، ارتباطا عضويا بتغييرات أساسية فى المناهج والطرق التعليمية ٠

ولما كان الانتقال الى التعليم الثانوى العام قد تم فان الاهتمام ينصرف الآن الى تحديث محتوى المقررات الدراسية ، وتحسين العملية التعليمية ٠ ولذلك فان المهمة الأساسية التى تواجه المدارس السوفيتية اليوم هى العمل على أن تكون تنمية الشخصية مسايرة للتنمية العلمية والتكنولوجية وللحاجة الى رفع كفاية العملية الانتاجية ٠

ومن المقرر استخدام مناهج وكتب دراسية جديدة فى العام الدراسى ١٩٧٦/٧٧ ، ومن أهم الدواعى لهذه التغييرات : (أ) دور العلم المتزايد فى جميع مجالات النشاط

الانسانى ، (ب) قصر المدة التى تمضى بين الاكتشاف العـــلمى وتطبيقه العملى ، (جـ) ما يسمى « بانفجار الاعلام » ٠

وحسبنا أن نذكر في هذا الصدد أنه على حين أن آلة التصـــوير الفوتوغرافى استغرقت ١٢٠ عاما والآلة الكاتبة ١٥٠ عاما والتليفون ٥٠ عاما حتى عم انتشارها نجد أن انتاج أول قنبلة ذرية لم يستغرق سوى ٦ أعوام ، وأول جهاز ترانزستور ٣ اعوام ، وأول جهاز لاستخدام أشعة الليزر شهرين فقط ٠

وفى بداية القرن العشرين كان الوقت اللازم لحدوث تغييرات جوهرية فى الصناعة من الناحية العلمية والفنية أطول بكثير من متوسط حياة العامل ، وكانت المعرفة التى يكتسبها الطالب فى المدرسة تفيده طول حياته تقريبا مكملا مهارته فيها بتطبيق العلم على العمل ٠

اما اليوم فان التغييرات الجذرية فى العلم والتكنولوجيا تحدث بسرعة أكبر من ذلك بكثير ٠ وقد قدر الاخصائيون أن الحجم الكلى للمعلومات على اختلاف أنواعها سوف يتضاعف ١٥ أو ٢٥ مرة فى سنة ٢٠٠٠ ٠

ولذلك يجب أن نختار عددا من المبادىء العلمية التى ثبتت صحتها دائما لتكون اساسا لنتعليم المدرسى حتى يتسنى للتلميذ أن يكون نظرة أيديولوجية صحيحة ، ويشب رجلا ذا شخصية مكتملة النمو ٠ ومن المهم مراعـــاة التوازن الصـــحيح بين العلوم والرياضيات من جهة والعلوم الاجتماعية من جهة أخرى ٠ وهذا أمر لابد منه لتفادى تنمية الأطفال من جانب واحد وبصورة غير متناسقة ٠ وفى المدارس السوفيتية تبلغ نسبة العلوم والرياضيات فى الجدول الدراسى الالزامى ٤ر٣٨٪ فى حين تبلغ نسبة العلوم الاجتماعية ٤ر٤٢٪ ٠

وليس تحديث محتوى التعليم المدرسى هو النتيجة الوحيـــدة للثورة العلمية والتكنولوجية ، بل ان أوضاع العملية التعليمية وأهدافها وطرقها تتغير الآن نتيجة هذه الثورة ، كما يتحرر المدرسون من أغلال الجمود والمظاهر الشكلية ، ويستطيعون بفضل الطرق التربوية الحديثة والوسائل التعليمية الفنية تنمية مهارات تلاميذهم الى أقصى حد فى استخدام المعلومات ، وزيادة قدرتهم على اجراء البحوث المستقبلة . واستيعاب المعلومات الجديدة ٠

وهذا النحو من التحدى الذى يواجه المدرســـة من جانب الثورة العلميـــة والتكنولوجية ينعكس أثره فى كثرة ما يدور من البحوث حـــول مشكلات التنمية التعليمية كما ينعكس فى الأهمية التى يعلقها الباحثون على الطرق والوسائل الكفيلة بتهيئة أفضل الظروف والأحوال لتنمية مدارك التلاميذ وقدراتهم ٠ ولا حاجة بنا الى الخوض فى الأسباب التى تدعو لمعالجة بعض أجزاء المناهج بصورة تفصيلية ، والاكتفاء فى أجزاء أخرى باعطاء التلميذ فكرة عامة عن المادة ٠

ولا يذهبن عنك أن التقدم العلمي والتكنولوجي عامل قوى الأثر فى تطوير الوسائل التعليمية بالنسبة للمدرس ، واستخدامها فى العملية التعليمية ٠

فالسينما ، والتلفاز ، والأنواع المختلفة من أجهزة التسجيل الصوتية والمعدات الكهربية ، تستخدم الآن فى التدريس على نطاق واسع ٠ والمدرس مضطر الى استخدام الكمبيوتر والعديد من الوسائل التعليمية الأخرى فى كل شيء ٠ وقد حان الوقت لتحديد مكان الوسائل التعليمية الفنية ووظيفتها فى نظامنا التعليمى خاصة ، وفيما يتعلق بالطرق المختلفة لتنظيم عمل المدرس ٠

ولا تقتصر المشكلة على ابتكار وسائل تعليمية جديدة ، وتحسين المستخدم منها الآن ، بل تتعدى ذلك الى صياغة المبادىء النفسية والتربوية التى يقوم استخدامها عليها ، وتقرير كيفية استخدامها على أحسن وجه فى العملية التعليمية ٠

ويمكن حل هذه المشكلات على أساس علمى اذا تعاون على حلها علماء التربية والنفس ووظائف الأعضاء والأطباء ٠ وحينئذ فقط يمكن تحديد ملاءمة هذه الوسائل التعليمية الجديدة للعملية التعليمية ، وابتكار الأجهزة اللازمة لجمع واعداد المعلومات الخاصة بالمادة الدراسية وصياغة المبادىء الصحية الواجب مراعاتها فى استخدامها ٠

وجدير بالذكر أنه اذا صرف الاخصائيون فى جميع فروع التربية والتعليم وفى عدد من العلوم المتصلة بهما اهتمامهم الى تحديث الوسائل التعليمية المستخدمة الآن وابتكار وسائل جديدة عاد ذلك على التعليم بأطيب الثمرات ٠ ذلك أن هذا المجال هو من المجالات التى يؤدى فيها تعاون الاخصائيين في العلوم المختلفة الى تحقيق الغاية المنشودة ٠

ومن نواحى تطوير المناهج التى صادفت اهتماما خاصا تدعيم الصلات بين التعليم والحياة ، وتعزيز التربية الفنية التطبيقية ، وأعداد التلاميذ للدخول فى عالم العمل ٠ ومن واجب المدرسة أن تهتم بملاءمة تعليمها لعالم العمل بقدر اهتمامها برفع مستوى التعليم ٠ ولا ريب أن تدعيم هذه الصلات من شأنه أن يعزز التنمية الاجتماعية والعلمية والتقنية (التكنولوجية) والثقافية ، وأن يكفل قيام هذه التنمية على أساس علمى صحيح ٠ ولذلك يجب توجيه اهتمام أكبر الى الخبرة المستفادة من العلم التطبيقى فى المدرسة ٠ ولا شك أن تدريس الفنون التطبيقية على جانب كبير من الأهميـــة فى هذه المجال ، لأنها تتيح للتلاميذ الالمام النظرى والعملى بالمبادىء العلمية التى تقوم عليهــا الفروع الكبرى لعملية الانتاج عن طريق دراسة الفيزياء ، والكيمياء ، وعلم الأحياء ، والرسم ، والجغرافيا ، وعلم الاجتماع ، وغير ذلك من المواد ٠ ويمكن تحقيق هذه الغاية بزيادة الوقت المخصص للأعمال العملية والتطبيقية وزيادة مراكز الانتـــاج وممارسة الأنشطة العلمية والفنية الاختيارية ٠

بيد أنه لا يمكن القول بأن التلاميذ قد تدربوا على الفنون التطبيقية واستعدوا للدخول فى عالم العمل اذا اقتصروا على فهم المبادىء الأساسية للعمليات الانتاجية

الحديثة • فالى جانب المامهم بالنواحى النظرية يجب أن يكتسبوا الخبرات والمهارات الضرورية • وهذا هو السبب فى أن التربية العملية تتبوأ مكانا هاما فى المدارس السوفيتية • وهدف هذه التربية هو تعليم التلاميذ المهارات الانتاجية ، وبث حب العمل فى نفوسهم ، واحترام الشعب العامل ، ومساعدتهم على حسن اختيار المهنة •

وفى هذه التربية العملية يتعلم صغار التلاميذ المواد والأدوات العملية الأساسية ، ويعرفون كيف يستخدمونها فى صنع الأدوات البسيطة •

وفى وسع تلاميذ الفصول من ٤ الى ٧ أن يختاروا أنشطة مختلفة ، وهذا يتوقف على الظروف المحلية والأنشطة الانتاجية فى المناطق المجاورة والوسائل المتاحة فى المدرسة • وأهم الأنشطة المختارة الأشغال المعدنية والخشبية ، والأعمال الزراعية • أما البنات فيعملن فى قطاع الخدمات •

وتتضمن التربية العملية فى الفصول من ٨ الى ١٠ تدريبا أكثر تخصصا على الأساليب الفنية المستخدمة فى فرع معين من فروع الانتاج ، ويزود الطالب بتدريب مهنى مبدئى فى الوسائل الفنية التطبيقية المستخدمة فى الالكترونيات ، والجرارات ، وزراعة الفاكهة والخضر ، والكتابة على الآلة الكاتبة ، الخ • ولكل تلميذ أن يختار من أوجه النشاط ما يشاء •

والمعروف أن مشكلة محتوى وطرق التربية العملية والتربية الفنية التطبيقية من أعقد المشكلات المتصلة بتكييف التعليم مع الثورة العلمية والتكنولوجية • ومسئولية المدرس هى أن يحدد — فى ضوء متطلبات القطاع الانتاجى — طبيعة ومجال التربية الفنية التطبيقية ، ومدى المعلومات والمهارات الفنية التطبيقية التى يجب أن يكتسبها جميع تلاميذ المدارس ، وأن ينظم مثل هذه المعلومات والمهارات بطريقة منهجية •

وهذه المسئولية على جانب كبير من الأهمية ، لأن سرعة التطورات التكنولوجية تقتضى سرعة تغيير ما يطلب من العامل الواحد فى العمل الواحد • ونحن فى حاجة الى نظام من التربية الفنية التطبيقية يبين كيف تستخدم المعرفة العلمية فى عملية الانتاج ، ويزود التلاميذ بمعرفة التكنولوجيات التى سوف يواجهونها عندما يصبحون عمالا منتجين ، كما يزودهم بكل المعارف والمهارات العملية التى يحتاجون اليها •

وفى السنوات العشر الماضية تم تدعيم المنشآت التعليمية المادية الى حد كبير ، فبنيت مدارس تسع ١٦ مليون تلميذ ، وتم اعداد جميع المدارس الثانوية ومعظم مدارس السنوات الثمانى بما يتفق مع نظام التدريس فى الحجر الدراسية • وفى ١٩٨٠ سيتم انشاء مدارس جديدة تسع ٧ ملايين تلميذ اضافى • وسوف يدرس ٥٦٪ من تلاميذ المدارس فى مدارس بنيت خلال الـ ١٥ السنة الماضية •

وجدير بالذكر أن نشر التعليم العام والمهنى فى المناطق الريفية يلقى اهتماما دائما من جانب الحكومة السوفيتية •

وفى ظل الخطة الخمسية التاسعة تم انشاء مدارس تسع ٤ر٤ مليون تلميذ فى المناطق الريفية ، وسوف يتم توفير ٥ر٤ مليون مكان آخر فى المدارس الجديدة التى ستبنى بين ١٩٧٦ و ١٩٨٠ ٠

وقد بذل الكثير فى السنوات الأخيرة لتدعيم الصلة بين المدارس الريفية وبين الحياة والانتاج الزراعى ، ففى تدريس الأحياء توجه عناية خاصة الى أداء العمل فى القطاعات التجريبية الملحقة بالمدارس الريفية ٠ وبهذه الطريقة يطبق مبدأ التربية الفنية التطبيقية مع التدريب على العمل تطبيقا كاملا ، ويكتسب التلاميذ المهارات التنظيمية ، والقدرة على أداء العمل بطريقة مبتكرة ، مع حب الطبيعة والبيئة التى يعيشون فيها ٠

وهناك مزيد من التطوير للتربية والتعليم فى المدارس الريفية ، وهو يهدف الى كثير من الأمور التى أهمها انشاء شبكة كاملة من المدارس تشتمل على مراحل التعليم المختلفة ، مع مراعاة الطابع الاجتماعى والاقتصادى والسـكانى والجغرافى للأقاليم المختلفة ٠ ولذلك سوف تنشأ مدرسة ثانوية فى كل كولخوز (مزرعة جماعية) وفى كل سوفخوز (مزرعة حكومية) ٠

ومما يجدر ذكره فى هذا الصدد أن عددا كبيرا من تلاميذ هذه المدارس داخليون ، ويدرسون طبقا لنظام اليوم الكامل ٠ وفى الوقت الحالى تقدم الوجبات بالمجان الى ٢٥٪ من هؤلاء ، أما الباقون فلا يدفعون سوى نصف التكاليف العادية ٠

وفى المدارس والجماعات التى تدرس طبقا لنظام اليوم الكامل يتناول ١٥٪ من التلاميذ الوجبات بالمجان ، ويحضرون الى المدرسة عادة من الساعة ٨ الى الساعة ١٨ ، ويشرف مدرسون مؤهلون على الأنشطة الخارجية المناسبة لميول التلاميذ (الألعاب ، القراءة ، الفنون ، الرياضة ، العمل الفنى (التقنى) ، اجراء التجارب ، الخ) ٠

وان موضوع التعليم الثانوى العام ، فى الاتحاد السوفيتى لا يهم المدارس فحسب ، بل يهم الآباء ومنظمات الشباب الشـيوعى ونقابات العمال والمجتمع السـوفيتى قاطبة ٠ مثال ذلك أن تخطيط التنمية الاجتماعية والثقافية فى وحدات الانتاج الكبيرة يقتضى بطريقة آلية اتخاذ التدابير اللازمة لرفع مستوى التعليم العام ، والتدريب المهنى لصغار العمال الزراعيين والصناعيين ٠

وفى الوقت الحالى يلتحق ٥ ملايين من صغار العمال فى مختلف قطاعات الاقتصاد القومى بالمدارس المسائية ، أو مدارس المراسلات على المستوى الثانوى ٠ وهم يتمتعون بعدد من المزايا ، منها تخفيض أسبوع العمل ، واجازة التغيب بأجر ، لمدة تتراوح بين يوم أو يومين ، وعشرين يوما من أيام العمل ، حتى يتسنى لهم أداء امتحانات النقل أو الامتحانات النهائية ٠

ويكمل نحو ٦٠٠ر٠٠٠ رجل وامرأة ممن منعتهم الظروف من التعليم الثـانوى دراستهم الثانوية فى هذه المدارس جامعين بين العمل والدراسة ٠

وندعو الخطة الخمسية العاشرة الى رفع الكفاية ، وادخال الاصلاحات النـــوعية فى جميع المجالات ، بما فى ذلك التعليم الذى يجب أن يساير مطالب التقدم العلمى والتقنى . والتقدم الثقافى والفنى والتربوى الدائم لجماهير العمال •

وسوف نسترشد بما حققناه حتى الآن فى معالجة ما سوف ينشأ من مشكلات جديدة . فالتعليم الثانوى سوف يتحسن ويتطور ، وكذلك التنظيم العـــام للتعليم المدرسى • وقد أظهر التلاميذ قدرتهم على استيعاب المناهج والكتب المقررة الجديدة • وسيتم فى المستقبل القريب تنقيح الكتب الدراسية وبخاصة فى الرياضيات والفيزياء والأحياء فى الصفوف العليا •

ولن يقتصر التنقيح على محتوى المقررات الدراسية . بل سوف يشمل الطرق والأساليب المتبعة فى اعداد المدرسين •

وتلقى العلاقة بين المواد عناية خاصة • والهدف من ذلك هو تحاشى الازدواج بين المواد ، فلا يدرس موضوع فى مقرر دراسى سبقت دراسته فى مقرر آخر ، كما أن الهدف من ذلك هو اتجاه التعليم فى المدارس الى تعميق وتوسيع الأفكار الأساسية ، وتوضيح الصلة بين مختلف فروع العلم . والصلة بين العلم نفسه والعملية الانتاجية •

مثال ذلك أن التمهيد لدراسة التحليل الكهربى فى مقرر الفيزياء سوف يتصل اتصالا وثيقا بتعليم نظرية « الفصل الالكتروليتى » فى مقرر الكيمياء • وكذلك الدروس الخاصة بتركيب الذرة فى مقرر الفيزياء والكيمياء سوف يرتبط بعضها ببعض ، كما سيتم التنسيق بين الاصطلاحات والرموز المستخدمة في الرياضيات ، والفيزياء ، والرسم الفنى ، الخ •

وقد قال أ٠ف ٠ لوناتشارسكى ذات مرة « ان الانسان الذى لا علم له بالمبادىء الأساسية فى الفنون المختلفة أشبه بمخلوق بلا عينين ولا أذنين •

ويجب حين نعمل على تحسين تعليم الموسيقى والفنون الجميلة والأدب أن نفيد أكبر فائدة ممكنة من المادة الواسعة للتربية الجمالية التى تتيحها المواد الدراســـية الأخرى فى البرامج المدرسية ، وبخاصة : التاريخ ، وعلم الاجتمـــاع ، والجغرافيا ، والأحياء ومن المهم فى هذا المجال ابتكار الطرق والوسائل اللازمة لتلقين المعلومات فى فروع العلم المختلفة ، وتنسيق أعمال المدرسين لتحقيق قدر أكبر من التنسيق بين محتوى المواد التى يدرسونها •

وليس فى وسعنا أن نهىء عقول التلاميذ للخلق والابداع ما لم يقوموا بدور فعال، بحيث يعرفون كيف يشــقون طريقهم خــلال الحشــد الكبير من المعلومات العلمية والسياسية ، ويشاركون فى مختلف الأعمال التى تعود على المجتمع بأجل الفوائد •

والى جانب تحديث محتوى التعليم بذلت جهود كبيرة لتحســين طرق التدريس واعداد المدرسين • وتم تعميم طريقة حل المسائل ، واجراء المزيد من البحوث لاستخدام

الوسائل البصرية وغيرها فى التعـليم وتشجيع التلاميذ على التفـكير المستقل •
ويتضـح بجلاء من أعمال المؤتمر الخامس والعشرين للحزب الشـيوعى السـوفيتى أن استيعاب الحقائق ليس هو الهدف الأساسى فى الوقت الحاضر الذى ازدادت فيه المعارف الضرورية بسرعة فائقة • والمهم فى الأمر هو تعليم التلاميذ كيف يزيدون من معلوماتهم بأنفسهم ، وكيف يرتشفون من مناهل المعلومات السياسية والعلمية التى تزداد بسرعة هائلة •

ولا يزال المجال متسعا لبذل الكثير من الجهود ، فمن جهة يجب تعليم الأطفال كيف يفكرون ويحصلون العلم بأنفسهم ، كما يجب تنمية مداركهم وقدراتهم • ومن ناحية أخرى يجب عليهم الالمام بأصول المعرفة • ولا شك أن تهيئـة أفضل الظروف والأحوال لزيادة نشاط التلاميذ ومراعاة الفروق • بينهم تتطلب الاستخدام الواسع للمواد والطرق التعليمية التى توقظ فيهم غريزة حب الاستطلاع والرغبة فى العلم • ولذلك تنص الخطة العاشرة على اجراء المزيد من البحوث فى نظرية ووسيلة وتنظيم العملية التعليمية مع توجيه عناية خاصة الى تكليف التلاميذ بواجبات تتضمن حل المسائل فى كل مادة دراسية ، وترشيد دور التلاميذ •

وقد ظل الاهتمام منصبا - الى عهد قريب ـ على تنظيم دور المدرس وتحسين طرق التدريس • أما الآن فان التلاميذ هم الذين يجب أن يتعلموا كيف يؤدون دورهم بطريقة رشيدة • ولا يعنى هذا أن يقل اهتمام المدرس بدوره الخاص ، وباعداد دروسه ، وانما يعنى أنه يجب ، وهو يعد دروسه ، أن يضع نصب عينيه ضرورة توجيه وتنظيم نشاط تلاميذه • ولهذا الغرض توضع الآن توجيهات منهجية لارشاد المدرس الى طريقة تنظيم الأنشطة الحرة المستقلة لتلاميذه على اختلاف أعمارهم •

فمن المقرر اتخاذ اجراءات تنظيمية لتحسـين وسائل التعليم الذاتى والتربية الاستقلالية ، فى المدرسة وفى المنزل وفى المؤسسات الخارجة عن نطاق المدرسة • ويجب أن ترتبط هذه الاجراءات ارتباطا وثيقا بتزويد الآباء بأصول التربية ، كما يجب تشجيع المجتمع بأسره على الاهتمام بهذه المسائل •

ويوجه اهتمام خاص الى تعميم ونشر آخر تجارب الأشكال التقدمية لنشاط الفرد والجماعة فى المدرسة أو خارجها • وبناء عليه يعنى مديرو المدارس ومدرسوها عناية خاصة بطرق تنظيم نشاط التلاميذ وبالتوجيه التربوى للنشاط الفردى والجماعى •

ويجب تزويد التلاميذ بقدر أساسى ثابت من المعلومات ، وبالقدرة على استخدام هذه المعلومات بطريقة عملية •

ويجب تنظيم التعليم فى المدرسة بحيث اذا ترك التلميذ المدرسة كان مستعدا لممارسة نوع من التعليم مدى الحياة يمكنه من الاحتفاظ بتعليمه العام ومؤهلاته المهنية فى المستوى المطلوب •

ويمكن اكتساب المزيد من التعليم عن طريق عدد كبير من الدراسات والمؤسسات الفنية التى يستطيع فيها الشباب أن يواصلوا الدراسة للحصول على مؤهلات عالية فى أهم المواد الدراسية بعد تركهم المدرسة الثانوية • وقد أنشئت فى السنوات القليلة الماضية شبكة من الجامعات الشعبية التى تزود الطلاب بالتعـــليم الجامعى فى الفروع المختلفة للعلم والتكنولوجيـــا والثقافة ، فى كليـــات التربية ، والتكنولوجيـــا ، والاقتصاد ، الخ وبذلك تسد حاجة الملايين من الشعب الى المزيد من التعليم •

وتؤكد وثائق المؤتمر أن المطلوب اليوم هو اتبـــاع منهج شامل فى كل الأمور المتصلة بالتنشئة الشيوعية ، وتعليم الأطفال والشباب ، ووحدة التربية الأيديولوجية ، والسياسية ، والعملية ، والأخلاقية •

ذلك أن التربية لا تقتصر على استيعاب الحقائق والأرقام ، بل تتضمن تذوق الجمال ، وتنمية العقل والوجدان •

ومن الأمور التى تعد فى الظروف الحالية على أكبر جانب من الأهمية أن تسير الرغبة فى العلم والتكنولوجيا — خلال النظام التعليمى كله — جنبا الى جنب مع معرفة الطبيعة وصحة الجسم وسلامة الخلق •

وفى ظل الثورة العلمية والتكنولوجية تكتسب تنمية ميول الشباب وقدراتهم أهمية أكبر • ولذلك يجب تهيئة المزيد من الأنشطة الاختيارية لتلاميذ الصفوف من ٧ الى ١٠ ، كمـــا يجب المزيد من العناية بالرياضـــيات ، والكمبيوتر ، والفيزياء ، والالكترونيات ، والكيمياء ، وعلم الأحياء ، والأجروبولوجيا (العلم الذى يبحث فى الصله بين التربية وتغذية النبات ونمو المحاصـــيل وانتاجهـــا) ، كما تجب العناية بالعلوم الاجتماعية •

وتنص الخطة الخمسية العاشرة على زيادة انشاء شبكات المراكز الخاصة برواد الشباب ، وأطفال المدارس ، وصغار الفنيين ، ومحبى الطبيعة ، كما تنص على تهيئة الوسائل للألعاب الرياضية وغيرها من الأنشطة الخارجة عن دائرة المدرسة • ولا تقتصر مهمة هذه المراكز على اتاحة مختلف أوجه النشاط غير المدرسى للتلاميذ ، بل لها أثر قوى فى تنظيم الأنشطة الخارجة عن دائرة المناهج المدرسية •

وتتبوأ التربية العملية مكانا هاما فى النشاط المدرسى • وتتوقف فاعليتها على التنظيم الصحيح لعمل الفصل ، والطرق المختلفة لاشراك التلاميذ فى أعمال اجتماعية مفيدة • وطبعا للخطة الخمسية العاشرة سوف تتطور دراسة التكنولوجيا الزراعية ، ففرق الانتاج التى يرجع أصلها الى أكثر من ٢٠ عاما هى الآن سمة دائمة من سمات المدارس الريفية • وقد اكتسبت هذه الفرق خبرة قيمة فى حمل التلاميذ على الاهتمام الدائم بالزراعة ، والعمل الزراعى ، وغرس حبهما فى نفوس التلاميذ • وبالاضـــافة الى فرق الانتاج الزراعى هذه توجد فرق من صغار التلاميذ المحبين للغابات والحراج • ويزداد الآن عدد الورش التدريبية فى الشركات وفى المراكز التدريبية الانتاجية التى تشترك فيها عدة

المدارس • وفي صيف ١٩٧٥ اشتغل ٩ ملايين طفل من تلاميذ المدارس فى الأعمال الموسمية فى الأرض • وتهدف الخطة الخمسية العاشرة الى زيادة عدد مراكز التدريب لأطفال المدارس وعدد الفرق التى تتولى حماية وتنمية الموارد الطبيعية •

وقد وضعت خطط فى كل مركز ومدينة واقليم لتوفير الظروف المادية اللازمة للتربية العملية • وسيكون للمجتمع والاخصائيين رأى فى التوجيه المهنى لأطفال المدارس •

ولا يزال المدرس هو قطب الرحى فى العملية التعليمية التى تتوقف جدواها على علمه ومهارته ، وعلاقته مع تلاميذه •

وتتضمن الأهداف المقررة فى الخطة الخمسية الجديدة العمل على زيادة تدريب المدرسين والتوسع فى نظام تدريب معلمى المدارس الأولية الذين حصلوا على التعليم العالى ، ومدرسى التربية العملية ومدرسى الموسيقى والفن والتربية البدنية •

هذا والمدرسة هى الأداة الرئيسية لتكوين الوعى الاجتماعى بين الجماهير ، ففيها لا يكتسب التلاميذ المعلومات الأساسية فحسب ، بل أيضا يتعارفون بينهم فى جو من الصداقة ، والمحبة والابداع ، ووحدة الرأى والمعتقدات •

وقد قال « جوجول » مخاطبا الشباب : « على الطريق الممتد من أيام الشباب الحافلة بمشاعر الرقة والحنان الى أيام الرجولة الحافلة بالمتاعب والآلام خذوا معكم جميع العواطف الانسانية ، ولا تتركوها وراءكم على الطريق ، فانكم لن تستطيعوا أن تسترجعوها فيما بعد » •

ومن الأمور الجوهرية أن نعمل على أن يظل أطفال اليوم محتفظين طوال حياتهم بالقدرة على أن يعيشوا أعضاء فى المجتمع الانسانى ، وهى قدرة لا تقدر بثمن •

وهذا هو السبب فى أنه من الضرورى أن يفهم المدرس واجباته ، وأن يحبها ، ويرقى بها الى ذروة العمل المشترك • فيجب أن يتذكر دائما أن الانسان يستطيع أن يعوض ما فاته من المعرفة أو التعليم ولكن شيئا لا يمكن أن يعوض المشاعر الانسانية فى نفس المدرس •

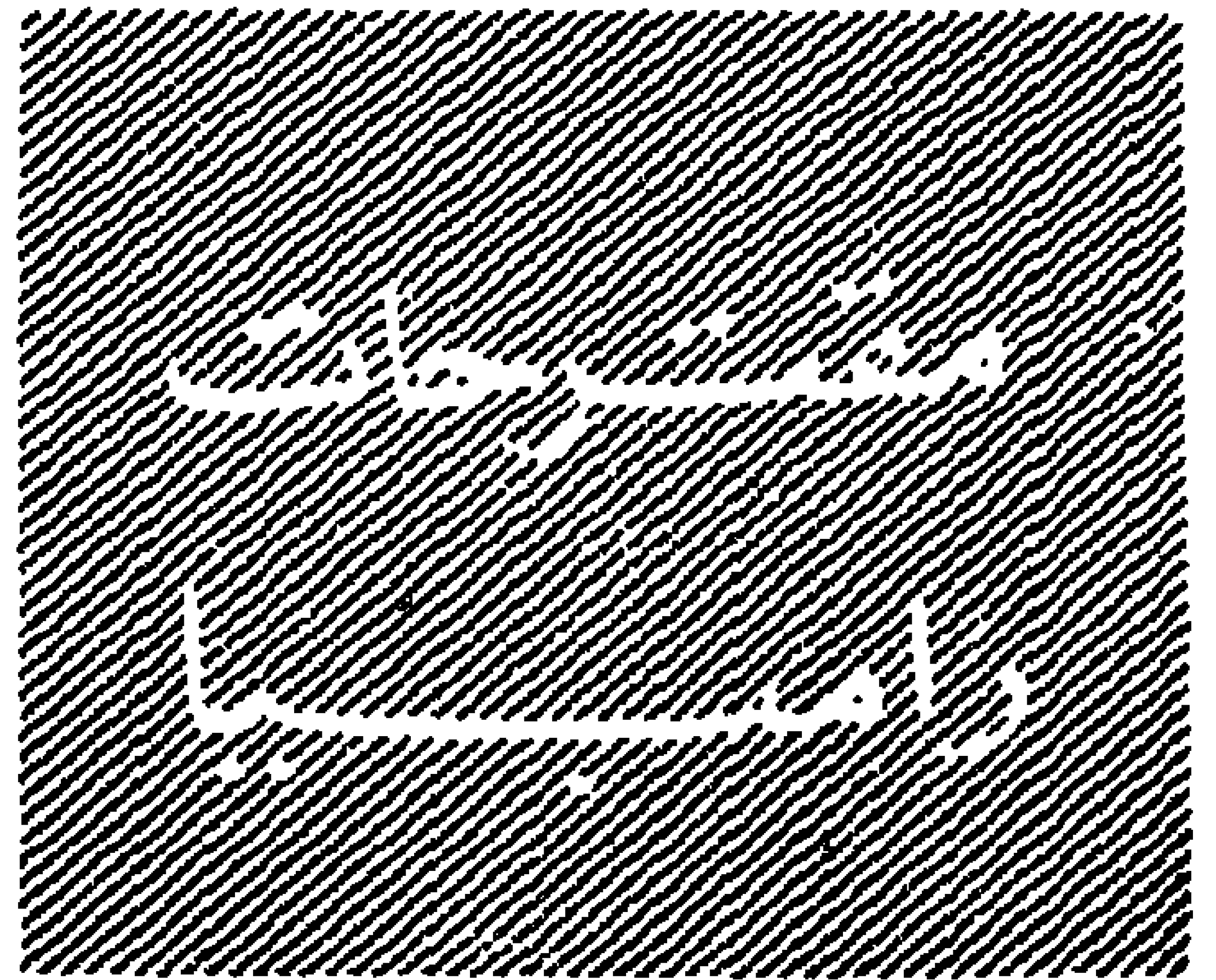
وتتطلب الحياة الحديثة تعزيز دور علم التربية فى نشاط المدارس وغيرها من المؤسسات المعنية بالتربية والتعليم • ذلك أن تعزيز نشاط أقسام التربية ومعاهد البحوث التربوية فى مجال الاعداد التربوى للمدرسين هو شرط هام للنهوض بالعملية التعليمية •

واضح أن الثورة العلمية والتكنولوجية تفرض مطالب كبرى على الناس •

وقال قال ل٠أ٠ بريجنيف : « ان مستقبل بلاد السوفيتات سوف يكون هو المستقبل الذى يبنيه أعضاء منظمات الرواد ومنظمات الشباب والحزب على ثقة من أنه سيكون مستقبلا زاهرا » •

المترجم : أمين الشريف

نظم تعليمية بديلة



الكاتب : ل · ج · صمرل

اخصائى فى الدراسات الأفريقية والتربية مع خبرة بالتدريس فى تنزانيا ، وزامبيا ، واسكتلندة · نشر مقالات عن تعليم الكبار ، والتعليم مدى الحياة ، فى انجلترة وأفريقيا ·

فى أبريل ١٩٧٦ نشرت وزارة التربيـة والتعليم فى زامبيا وثيقة بعنوان التعليم من أجل التنمية : مشروع بيان عن الاصلاحات التعليمية وطرحها للبحث والمناقشـة · والهدف من هذه الوثيقـة هو ادخال تغيير شامل على هيكل التعليم وما يترتب على ذلك من تغيير محتواه · وتتضمن الوثيقة اقتراحا بانشاء « نظـام قومى للتعليم » فى نطاق السياسات القومية · ونستعرض فى هـذا المقال هذه المقترحات فى ضوء التوسـع التعليمى الكبير فى زامبيا منذ ١٩٦٤ ، وفى ضـوء الاتجاهات التعليمية فى البـلاد الأخرى ·

حالة التعليم فى زامبيا

عندما استقلت (فى أكتوبر ١٩٦٤) زامبيا ــ روديسيا الشمالية سابقا ــ كان مستوى التعليم فيها منخفضا جدا ، اذ كان عدد خريجى الجامعات نحو ١٠٠ جامعى ، وحملة الشهادة الثانوية (الذين أتموا ٥ سنوات) ١٢٠٠ ومن بين السكان البالغين

لم يلتحق بالمدرسة الا أقل من ثلثهم ، ولم يتم التعليم الابتدائى منهم سوى ٣٪ ، ثم حدث توسع ملحوظ فى التعليم خلال السنوات العشر التالية ، فزاد عدد التلاميذ المقيدين بالمدارس الابتدائية من ٣٧٨٫٠٠٠ فى ١٩١٤ الى ٨١٠٫٠٠٠ فى ١٩٧٣ ، وفى ١٩٧٣ بلغ عدد مدرسى المدارس الابتدائية قرابة ١٧٫٠٠٠ مدرس أغلبهم من أهل زامبيا ، و ٢٠٪ منهم غير مدربين • وكانت نسبة التلاميذ الى المدرسين نحو ٤٨ : ١ ، ولكن الزيادة فى المدارس الثانوية كانت أسرع ، اذ زاد عدد التلاميذ من ١٣٫٨٥٠ (سنة ١٩٦٤) الى ٦٥٫٧٥٠ (١٩٧٤) ، وزاد عدد المدرسين على ٣٫٠٠٠ مدرس نحو ١٥٪ منهم غير مدربين (ومعظم هؤلاء من الجامعيين غير الزامبيين) ، على أن نسبة المدرسين غير الزامبيين بالمدارس الثانوية زادت على ٧٥٪ • وبلغ عدد التلاميذ المقيدين بكل من المدارس الفنية والمهنية والمعاهد التجارية نحو ٣٫٠٠٠ ، فى حين كان الطلاب فيها قبل عهد الاستقلال فى حكم العدم • وقد فتحت الجامعة أبوابها فى ١٩٦٦ وضمت نحـــو ٣٫٠٠٠ طالب ، ومعظم هيئة التدريس بها من غير الزامبيين • وكانت برامج الدبلومات والدرجات التى تمنحها الجامعة تتضمن دراسات للمعلمين قبل التحاقهم بالخدمة وفى أثنائها • وتنظم كلية تنمية الموارد الطبيعية دراسات للمعلمين قبل التحاقهم بالخدمة • ويوجد نحو ١٠ من مدارس المعلمين تضم ٣٫٠٠٠ طالب يتم اعدادهم أساسا ، لا تماما ، ليكونوا معلمين بالمدارس الابتدائية فى المستقبل •

وكان الهدف المقرر عند الحكومة هو نشر التعليم الابتدائى العام (ت ا ع) ، بيد أن الحكومة اعترفت فى الخطة الثانية للتنمية القومية بأن تحقيق (ت ا ع) أصعب بكثير مما كان متوقعا • ويعزى هذا الى أسباب عدة ، أحدها ارتفاع نسبة المواليد مما سيؤدى الى مضاعفة عدد السكان بعد ٢٥ سنة وفى وسع الحكومة أن تساير هذا التوسع من الناحية التعليمية ، ولكنهـا لاتســـتطيع أن تتجاوز ذلك بدرجة تكفى لنشر التعليم الابتدائى العام • ثم ان نظام الزراعة المتنقلة يجعل السكان فى بعض المناطق ينتقلون بعيدا خلال فترة من الزمن عن الأماكن التى توجد فيها المدارس ، وبذلك تتهيأ وسائل التعليم ولكن فى غير المكان المناسب • يضاف الى ذلك أن ظاهرة هجرة السكان الى المدن قد ضاعفت عدد سكان لوساكا العاصمة خلال عشر سنوات كما ضـــاعفت عدد السكان فى مناطق النحاس بمثل النسبة • وهــذا من شأنه أن يلقى عبئا على الموارد القومية فى مناطق معينة • وقــد قدرت الحكومة فى ١٩٢٨ أن هناك أماكن كافية فى الصف الأول تتسع لقبول الأطفال الذين بلغوا السن المدرسية المناسبة ، ولكن الصورة تغيرت بسبب توزيع الأعمار (السن المثالية للقبول بالمدارس الثانوية هى من ٧ الى ١٤) •

وكان المقدر فى أوائل العقد الثامن أن يلتحق بالمدرسة ٧٢٫٥٪ من التلاميذ من فئة ٧ الى ١٤ سنة • ولكن تبين من المســح الذى أجرى فى ١٩٧٣ أن نحو ٣٥٪ من التلاميذ الذين بلغوا سن القبول بالمدرسة الابتدائية فى لوساكا لم يلتحقوا بالمدرسة • ولعل ذلك يرجع الى أن :

« تقويم مشروع المواقع والخدمات فى زامبيا أوضح أن نصف سكان العاصمة يعيشون فى مناطق مغتصبة من الحكومة . ولكن جميع المدارس كانت تقع فى مناطق أخرى باستثناء مدرسة واحدة . وترتب على ذلك أن نسبة المقيدين بالمدرسة الابتدائية فى المناطق المغتصبة لم تزد على ٣٦٪ . فى حين كانت النسبة فى بقية العاصمة ٩٠٪ . وكذلك كان التسرب والاعادة أعلى من بين المغتصبين » (١) .

ويلاحظ أن معدل الزيادة يبلغ عادة ١٠٠٪ فى الصفوف من ١ الى ٤ فى حين ينخفض بشدة الى ٧٥٪ فى الصفين ٤ و ٥ .

وحالة التعليم سيئة جدا فى المناطق الريفية ، اذ يتسرب نحو ٣٥٪ من التلاميذ بعد الصف الرابع لعدم وجود فصول عالية بالمدارس الابتدائية . واسوأ ما تكون الحالة فى المقاطعة الشرقية حيث يبلغ معدل الزيادة السنوية ٥٦٪ ، على أن الحال ليست أحسن من ذلك فى مقاطعة لوا بولا ، والمقاطعة الشمالية ، واقليم كابوى الريفى .

وتنفق الحكومة ٢٥٪ من ميزانيتها الجارية على التعليم ، وهذا يدل على مدى اهتمام الحكومة بشؤون التربية والتعليم . غير أن التعليم الثانوى والجامعى يتطلب كثيرا من النفقات . والدليل على ذلك أن تكاليف الطالب الجامعى تعادل ما يتكلفه ٦٠ تلميذا ابتدائيا أو ٣٦ تلميذا بالتعليم الفنى أو ٧ بالتعليم الثانوى . وعلى الرغم من التوسع المطرد فأن النفقات الجارية بالنسبة للفرد الواحد لم تزد زيادة حقيقية (مع افتراض التضخم) . والواقع أن هذه النفقات انخفضت فى قطاع اعداد المدرسين . بيد أن اعداد المدرسين يحتاج الى قدر كبير من النفقات لاعداد المدرسين غير المدربين فى المدارس الابتدائية ولاحلال المدرسين الوطنيين محل الأجانب الذين يكلفون الدولة غاليا فى المدارس الثانوية .

وقد كانت الجهود التى بذلتها زامبيا فى مجال التعليم رائعة كغيرها من البلاد الافريقية المستقلة . ولكن عوائق التنمية تحد الآن من التوسع فى التعليم . ومن هذه العوائق : قصور الميزانية ، وارتفاع نسبة المواليد . وقد تم التوسع فى التعليم بقدر المستطاع ، ولكن لم يصل الى الغاية التى ترضى الحكام أو المتعلمين ، فهناك اختناقات فى نظام التعليم تؤدى الى نقص شديد فى عدد المتعلمين . ذلك أن نحو ٢٠٪ من بين ١٠٠٫٠٠٠ يتخرجون فى المدارس الابتدائية سنويا يواصلون التعليم بالمدارس الثانوية ، وبعد بقائهم فيها ثلاث سنوات يترك نصفهم المدرسة ، ويتم الباقون السنوات الخمس باحدى المدارس الثانوية ، ويحصلون على « شهادة كمبردج لمدارس ماوراء البحار » . ويمكن القول بأن كثيرين ممن يحصلون على التعليم الابتدائى الكامل يشعرون بخيبة الأمل لعدم استطاعتهم مواصلة الدراسة ، وبخاصة فى المناطق الريفية . لذلك يهرع بعضهم الى المدن بحثا عن العمل . ويرى الآخرون قليلا من الفائدة فى قضائهم سبع سنوات فى التعليم اذا اشتغلوا فى القطاع التقليدى حيث لايعملون شيئا لم يكن فى وسعهم أن يعملوه اذا لم يلتحقوا بالمدرسة . وكذلك تشعر

---

(١) البنك الدولى ورقة العمل الخاصة بقطاع التعليم ص ٣٣ ديسمبر ١٩٧٤ .

الحكومة بقلق شديد لعدم حدوث تغيير أو تطور فى المناطق الريفية ، ولاترى عائدا كبيرا من استثمارها التعليمى فيما يتعلق بأغلبية تلاميذ المدارس •

وهذا الشعور المتزايد بخيبة الأمل فى نظام التعليم من جانب تلاميذ المدارس وفى نتائج هذا النظام من جانب الحكومة يمثل الشعور السائد فى كثير من بلاد العالم الثالث • وقد بذلت الجهود فى زامبيا كما بذلت فى كل مكان آخر لايجاد حلول لهذه المشكلات ولازالة القلق المتزايد بين رجال التعليم ولتزويد المتعلمين بشىء يمكن أن يروه جديرا بالعناء المبذول فيه •

بعض الاتجاهات والأفكار الحالية

لقد بذلت الجهود منذ عدة سنوات لايجاد بدائل من النظم التعليمية الموروثة من العهد الاستعمارى ، وظهرت فى ذلك اقتراحات مختلفة • على أنه من التفاؤل الادعاء بأنه تم التوصل الى حلول شاملة •

فالبنك الدولى ــ على سبيل المثال ــ اقترح معايير أساسية للتعليم الريفى والبرامج التدريبية التى يمكن أن تكون وظيفية ، وجزءا من نظام تعليمى شامل ، معايير متكاملة مع غيرها من الأنشطة الريفية على المستوى القومى والمحلى ، كما يمكن أن تتكرر بسهولة من حيث النفقات والمتطلبات الادارية (كايجار فرق تدريبية متنقلة تنقل المشروعات الى الناس لا الناس الى معاهد تتطلب نفقات مالية عالية) • وأطلق البنك على هـذا المشروع اسم « التعليم الأساسى » ، وهو يعد تعليما وظيفيا ، مرنا ، قليل النفقات بالنسبة للذين يتلقون التعليم النظامى • وهو يختلف عن (ت ا ع) لأنه ليس خطوة أولى فى نظـام هرمى ولكنه يقدم اطارا كاملا يمثل « الحـد الأدنى من الاحتياجات التعليمية » وهدفه ليس أطفال المدارس بالضرورة ، بل قد يكون أى جماعة من أى سن ومن أى وضع اجتماعى أو اقتصادى • ويمكن تعديل الطريقة التى يتعلم بها الطالب (الطريقة الالقائية) حسبما تقضى به الضرورة • ويعرف الحد الأدنى من الاحتياجات التعليمية بأنه « تعليم القراءة والكتابة والحساب ، واكتساب المهارات اللازمة للنشاط الانتاجى ، وتنظيم الأسرة ، والصحة ورعاية الطفل ، والتغذية ، والمعلومات اللازمة للمشاركة الوطنية » •

ولم يسلم جميع المربين بهذه الاقتراحات كما هى ، بل اعتبروها منطلقا للمزيد من البحث والمناقشة • وقد نشرت مجلة « مستقبل التربية » وجهات نظر أخرى فى أعداد سابقة (العدد الرابع ١٩٧٥ ، العدد الأول ١٩٧٦ ، العدد الثانى ١٩٧٦) •

هل يمكن للتعليم المعدل أن يغير توقعات وآمال الذين يتلقونه ؟ هل يمكن نجاح أى تنظيم بدون توجيه سياسى ؟ هل اعتبرت البلاد النامية نظام التعليم عاملا من عوامل التغيير فى الوقت الذى ظل فيه هذا النظام عاملا من عوامل المحافظة على القديم ، وسببا لحدوث انقسامات اجتماعية واقتصادية وصورة للمجتمع لا وسيلة لتجديده وتحديثه ؟

لقد عرضت كل هذه الأسئلة فى اجتماع وزراء التربية والتعليم الافريقيين المنعقد فى لاجوس فى أوائل ١٩٧٦ ، وكان أول ما اتفقوا عليه هو ضرورة ادماج التعليم فى سياسة قومية عامة • واليك ماجاء فى هذا الشأن :

« لم تعد التنمية التعليمية أمرا يمكن النظر فيه بمعزل عن غيره ، لأنه من الواضح أن كثيرا من المشكلات التعليمية تتطلب حلولا لها خارج حدود القطاع التعليمى ••• ان كثيرا من البلاد الافريقية ••• قد تعهدت بربط أهداف نظامها التعليمى بالأهداف السياسية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، والثقافية ، المنصوص عليها فى سياستها القومية • ولوحظ فى مؤتمر لاجوس اتفاق تام فى هذا الرأى » •

ثم رجع الوزراء الى المبادىء الأولى فسألوا : التعليم لمن ؟ ولأى غرض ؟ واقترحوا ثلاث استراتيجيات . ربط المدرسة بالمجتمع ، وربط المدرسة بالحياة العملية ، وتعزيز الشخصية الثقافية الافريقية • وكان التعليم الأساسى هو الوسيلة التى تم الاتفاق عليها لتنفيذ الاستراتيجية ، ولكن معناه يختلف عما أراده البنك الدولى :

« أن التعليم الأساسى ليس صورة ثانية للتعليم النظامى ، ولا منهجا علاجيا لتمكين « مرفوضات » التعليم التقليدى من أن تستعيد أرضها المفقودة ، ولا هو صورة منقحة أو مخففة لتعليم الكبار ولا هو تعليم جديد غير نظامى مماثل للتعليم الأولى » •

واتفق المؤتمر على أن يصبح التعليم الأساسى سياسة تتضمن كل مظاهر التعليم فى المجتمع لا طريقة من الطرق العديدة لمواجهة المطالب التعليمية • كما اتفق على أن التعليم الأساسى يعنى اعادة تدريب المدرسين ، مع العناية بطرق التعلم والتعليم الخاصة بتعليم الكبار • ويجب تدريب المدرسين على القيام بمهام عملية تتصل بالمناهج الدراسية ، وتشمل العمل اليدوى والمهنى • وطالب المؤتمر بتدريب الجميع فى أثناء الخدمة ، وتقديم دراسات لتجديد المعلومات • ومن ذلك يتضح أن التعليم الأساسى هو لكل السكان • وسوف يؤدى تنفيذه الى ايجاد نوع جديد من هيئة التدريس ، كاعداد مدرسين من كل من المناطق الريفية والشركات الصناعية ، كما يؤدى الى خلق نوع جديد من الفنيين والمجندين للخدمة الوطنية ، وتلاميذ المدارس الثانوية ، والموظفين الذين يتقلدون الوظائف التعليمية الاشرافية ، وكبار الاداريين فى القطاعات الأخرى •

وقد اعترف هذا الاجتماع الدولى بأهمية الالتزام السياسى ووجود مفهوم قومى شامل يضع التعليم على مستوى واحد مع السياسات الأخرى ، لا كملحق للتخطيط الاقتصادى ، أو متطلبات التنمية ولا كجزء من برنامج الاستثمار المالى أو تخطيط القوى العاملة ، ولا كصمام أمن أو مسكن سياسى • ويأتى فى المقدمة العنصر الروحى للكرامة البشرية ، والاعتراف بحق كل فرد فى التعليم •

وقد تقدم المجتمعون فى هذا الشأن باقتراحات وتعهدات واقعيه • وتبدى تنزانيا مايمكن انجازه بالالتزام والايمان السياسى : فبعد أن هبطت نسبة المقيدين

بالتعليم الابتدائى من ٥٠٪ فى ١٩٦٤ الى ٣٧٪ فى أوائل العقد الثامن قدمت تنزانيا تاريخ (ت ا ع) من ١٩٨٩ الى نهاية ١٩٧٧ ، وفى وسـعها أن تحقق هذا الهدف اذا تمسكت بالمثل الانجليزى الذى يطابق معناه هذا البيت العربى :

اذا صح منك العزم دون تردد وجدت الى ماتبتغيه سبيلا

اقتراحات زامبيـا :

عكست مناقشات لاجوس التفكير الحالى فى تنزانيا بصورة دقيقة ، فقد شكلت فرق عمل خاصة بالجوانب المختلفة للنظام التعليمى • وفى خلال ١٩٧٥ قامت أربع مجموعات دراسية بزيارة عشر دول لترى كيف تعالج الدول الأخرى مشكلاتها التعليمية الخاصة • ولم تكن هذه الزيارات مقصورة على القارة الافريقية ، بل شملت بلادا أخرى كالصين وكوبا • وبعد عودتها عقدت حلقة لاعداد تقريرها فى نهاية ديسمبر ١٩٧٥ ، وبعد المزيد من المناقشات نشرت التقرير المعروف باسم « التعليم من أجل التنمية » وطرحته للمناقشة العامة فى أبريل ١٩٧٦ •

وقد لخص التقرير بايجاز أوجه القصور والمفارقات فى النظام الحالى ، ثم انتقل الى ذكر مبادىء النظام المقترح وهيكله ، ووسائل تنفيذه •

ويوضح البيان الذى يؤلف ثلاثة أخماس التقرير المبادىء بالتفصيل وطريقة تطبيقها على نواحى النظام الموجود والمقترح • وهذه المبادىء تشمل التعليم والانتاج ، وتعبئة الموارد التعليمية وادارتهـا ، وتعليم المدرسين ، وتطوير المناهج ، والمواد ، والمعدات والتقييم ، والشهادات ، والاختيار والتوجيه ، والتنظيم والادارة •

المبادىء الأساسية

ان المبادىء الأساسية التى يقوم عليها هيكل التعليم هى أن « كل مواطن قادر ـ صغيرا أو كبيرا ـ يكون طالبا أو عاملا » • وبعبارة أخرى « يجب على كل فرد أن يسهم بنصيبه من الانتاج فى المجتمع » • وبذلك لا يصبح الطلاب عالة على غيرهم طول الوقت • والمفاهيم الرئيسية للنظام التعليمى هى « الدراسة والعمل » فى تعليم يشمل الوقت كله أو « العمل والدراسة فى تعليم يستمر مدى الحياة » حسبما يناسب حالة الافراد ، بمعنى ان كل مواطن ـ صغيرا أو كبيرا ـ له الحق فى الحصول على برنامج تعليمى يناسب سنه وميله وقدرته » • ويتضمن التقرير عشرة مبادىء يرد ذكرها فيما يلى ، مع ملاحظة ان هذه المبادىء تتضمن بيانا بالأمانى ولكنها تشير الى هدف النظام الجديد (وسوف تكون هذه المبادىء ـ اذا تم قبول المشروع كما هو مقترح ـ معيارا للحكم على نجاحه) • والغرض هو الانتقال من مجتمع يبنى فيه العنصر التعليمى عند الطرف الأصغر الى خلق مجتمع أشرب فى قلبه حب التعليم بحيث يتجه أعضاؤه الى التعليم كما تقضى الضرورة • ويتجه لذلك فان الهدف هو خدمة التعليم لاحتياجات

المجتمع بسد حاجة الأفراد منه • ولم يعد المجتمع يقدم نظاما تعليما مقصورا على عدد محدود من الناس ، تاركا للافراد أن يفيدوا منه ما استطاعوا •

واليك بيان المبادىء العشرة :

١ ـ اتاحة الفرصة لكل طفل ولكل راشد أن ينمى مواهبه ـ عن طريق التعليم ـ لخدمة بني وطنه وأمته •

٢ ـ محو الأمية •

٣ ـ التعليم اجبارى لمدة عشر سنوات لكل الأطفال •

٤ ـ جميع الطلاب الذين أتموا التعليم كل الوقت يمكنهم مواصلة تعليمهم بوسائل أخرى فى أثناء عملهم •

٥ ـ متى نوافرت فى العامل شروط الاستعداد والاهتمام والالتزام أمكنه الالتحاق من جديد بالتعليم كل الوقت وفقا لحاجة الأمة •

٦ ـ التعليم كل الوقت ، والتعليم مدى الحياة على درجة واحدة من الأهمية بالنسبة للأمة •

٧ ـ يستطيع الطالب أو العامل أن يتقدم من احدى مراحل النظام التعليمى الى المرحلة التى تليها ، أو يتحول من برنامج تعليمى الى آخر ، مع مراعاة استعداده وميله والتزامه ، وحاجة الأمة •

٨ ـ الجمع بين الدراسة والعمل فى جميع مراحل النظام التعليمى وفى كل البرامج •

٩ ـ لكل عامل الحق فى الحصول على التعليم الخاص بالعمال أو التدريب فى أثناء الخدمة حتى يتسنى له أن ينمى عقله ، ومهارته ، وطاقته الانتاجية •

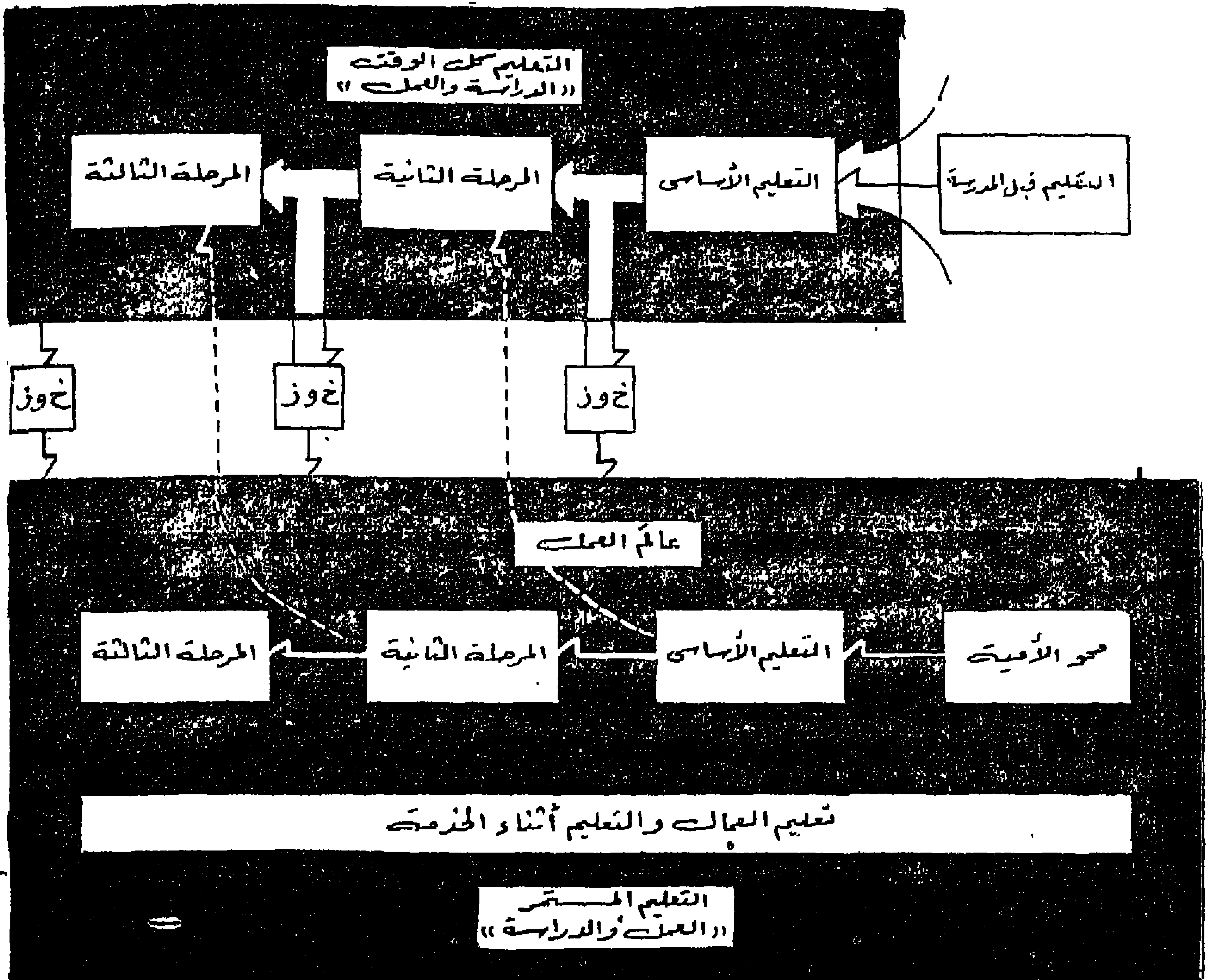
١٠ ادخال التربية السياسية فى كل مراحل وبرامج النظام التعليمى • والتربية العسكرية واجبة على كل الطلاب قبل أن يصبحوا عمالا •

هيكل النظام التعليمى القومى

يبين الشكل (١) هيكل ما يسمى بالتعليم القومى • ولهـــذا التعليم فرعان إساسيان : أولهما التعليم كل الوقت : « الدراسة والعمل » ، والثانى التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة : « العمل والدراسة » • أما التعليم قبل المدرسة بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٣ سنوات و ٧ سنوات فتتولاه كل طائفة من طوائف المجتمع ، على أن تتولى الســلطة المحلية ووزارة التربيـــة والتعليم تقديم التوجيه والمساعدة فى هذا الشأن • يلى ذلك التعليم الأساسى ومدته عشر سنوات لكل طفل ،

وهو يزود التلاميذ بقدر مشترك من المعلومات الأساسية ويصل بهم الى مستوى يعادل الآن السنوات الثلاث الأولى من التعليم الثانوى • وعلى الذين يريدون أن يتركوا الدراسة ليلتحقوا بالقوة العاملة فى سن ١٧ أن يقضوا أولا فترة زمنية فى الخدمة الوطنية الزامبياوية (خ و ز) ، وهذه الخدمة تتضمن ـ الى جانب التدريب العسكرى الأساسى ـ أداء خدمة للمجتمع كتعليم الأميين • أما الذين يتجهون الى المرحلة الثانية من التعليم ـ ومدتها سنتان ـ ففى وسعهم أن يدرسوا مواد مماثلة لما يدرس الآن فى الصفين ٤ و ٥ بالمدرسة الثانوية (مستوى شـــهادة كمبردج لمدارس ما وراء البحار) • ولكن البرامج المهنية تقدم أساسا للمعاونين الزراعيين ، ومدرسى المدارس الابتدائية ، وطلاب التجارة وادارة الاعمال والمحاسبة ، الخ • ثم ان الذين يتمون الدراسة بالمرحلة الثانية يذهبون أولا الى (خ و ز) للتدريب والعمل أو للخدمة قبل الانتقال الى ممارسة العمل • أما المرحلة الثالثة من التعليم القومى فتتضمن التخصص المهنى والتعليم العام على مستوى الدرجات العلمية الجامعية فما فوقها ، كما تتضمن منح دبلومات فى الزراعة والغابات والتعليم الفنى • ويظل نظام الالتحاق بالقوة العاملة عن طريق (خ و ز) قائما (وان كان أصحاب المستويات العليا من التعليم يقضون فترات قصيرة فى (خ و ز) بدلا من فترة طويلة واحدة) •

هذا والتعليم المستمر (التعليم مدى الحياة) ، « العمل والدراسة » ، وهو الفرع الثانى من التعليم القومى ، خاص بطائفة العمال ، ويشتمل على ثلاثة برامج أساسية : (١) تعليم محو الأمية (والمراد به اكتساب المهارات الأساسية فى القراءة والكتابة والحساب) ، (٢) التعليم النظامى (الحصول على التعليم الأساسى أو المرحلة الثانية ، و / أو المرحلة الثـــالثة من التعليم القـــومى عن طريق الدراسة بعض الوقت) ، (٣) تعليم العمال ، والتعليم فى أثناء الخدمة (دراسات خاصة لزيادة الكفاية ، والقوة الانتاجية) • وعلى العموم فان بعض الطلاب الناضجين يعودون الى الدراسة كل الوقت ، ولكن المقصود من ذلك ان معظمهم يدرسون بعض الوقت مناهج دراسية مناسبة للكبار فى مستوى التعليم الاساسى ، ومستوى الدراسة العامة فى المرحلة الثانية من التعليم القومى • ومن حيث المبدأ فان البرامج المهنية والفنية توضع لها مناهج دراسية مناسبة لدراسة الكبار • وأما بالنسبة للعمال فسوف توضع برامج للتدريب الفنى والمهنى التكميلى ، وذلك فى مراكز تعليم الكبار الموجودة (سوف تصبح مراكز للتعليم المستمر) • وسوف يكون تعليم المدرسين من السمات الخاصة بالنظام التعليمى القومى لأنهم يعدون « العامل الاساسى فى الثورة التعليمية » وبخاصة الذين يزاولون المهنة بالفعل • وسيكون التدريب قبل الخدمة جزءا صغيرا فقط من عملية تعليم المدرسين • وستوجه عناية أكبر للتدريب فى أثناء الخدمة ، وهذا التدريب يتوافر فى أقسام تعليم المدرسين الموجودة فى مدارس مختارة سوف يكون التدريس فيها طبقا للنظام الجديد فوق مستوى الصف الثامن • وسوف تنشأ مراكز للمعلمين فى جميع كليات المعلمين وفى المعاهد المختصة بالتدريب فى أثناء الخدمة •



الشكل رقم (١) هيكل النظام التعليمي القومي لزامبيا

التنفيــــذ

تعالج الوثيقة تنفيذ المقترحات بطريقة عملية بوجه عام . فعلى مستوى التعليم الابتدائى (الصفوف من ١ الى ٧) تذهب الوثيقة الى أن المشكلة فى هذا التعليم — برغم الارقام المتفائلة عن المقيدين بالتعليم الابتدائى المذكور فى المشروع — ليست هى توفير المبانى المدرسية بقدر ما هى تحديد مكانها المناسب والاستخدام الأمثل لما يوجد منها بالفعل ، وذلك باتباع نظام الفترتين وهكذا (حيث يتبع نظام الفترتين بعد الصف ٤ ، يتولى مدرسون مختلفون كل دورة تعليمية) · وسوف تتحول صفوف السنوات الدراسية من ١ الى ٧ من ثلاثة فصول دراسية مدة كل فصل منها ١٣ أسبوعا الى ٤ فصول مدة كل منها عشرة اسابيع ونصف مع أجازة قدرها أسبوعان ونصف بين

كل دصبل وآخر • وتقترح الوثيقة امكان اتباع عدة استراتيجيات : الاولى ترِكز الاهتمام على المقيدين فى أماكن أساسية هى الصفوف ١ و ٥ و ٨ ، والاستراتيجية الثانية تقترح التوسع فى الصف ٨ أولا ، ومن شأن هذا التوسع التقليل من الاختناق الذى يستبعد الآن ٤ تلاميذ من كل ٥ ، وبذلك يشجع التلاميذ فى الصفوف من ١ الى ٧ على البقاء فى هذا النظام ، ويشجع الذين هم خارجه علـى الالتحـاق به • والاستراتيجية الثالثة تضمن بقاء جميع الملتحقين بالصف (١) فى النظام الى الصف (٧) على الاقل • وستكون النسبة المئوية للتوسع فى الصفوف من ١ الى ٧ قليلة نسبيا ، ولكنها ستكون كبيرة جدا من الناحية الكمية • ومع ذلك فان الضغط الأقصى سيكون منصبا على السنوات الثلاث الاخيرة من التعليم الاساسى فى الصفوف من ٨ الى ١٠ التى هى الآن السنوات الثلاث الاولى من التعليم الثانوى •

وهنا تذكر الوثيقة اقتراحات لمضاعفة استخدام المبانى والتجهيزات المدرسية ، وذلك بتقسيم السنة الدراسية الى أربعة فصول مدة كل منها ١٢ أسبوعا (مع أجازة بين كل فصل وآخر) ، على أن تحضر دفعة من التلاميذ الفصل الاول والثالث وتحضر دفعة ثانية الفصل الثانى والرابع ، وسيعرف هذا النظام باسم النظام الدورى • ونتيجة ذلك مضاعفة عدد المقبولين ، ويقدر عدد المدرسين الاضافيين المطلوبين بنحو ٢٠٪ فقط • وسيمتد الاسبوع المدرسى الى خمسة أيام ونصف يوم مع العمل فى فترة الصباح يوم السبت • وسوف تشتمل الفصول الدراسية خارج نطاق المدرسة على عمل مناسب مثل برنامج القراءة ، ودروس التعليم الذاتى ، أو عمـل مشروع لمساعدة التلاميذ على الاحتفاظ بما حصلوه من معلومات ، بيد أن التلاميذ يقومون أساسا بنوع من العمل فى المجتمع ، كمحو الامية ، ومشروعات الصحة العـامة ، والزراعة ، والتاريخ المحلى ، الخ • وسوف يكون العمل الانتاجى والوحدات الانتاجية من الأمور التى تولى عناية كبيرة فى المناهج المدرسية وسوف يطلب من المعاهد التعليمية أن تنتج مواد زراعية وغيرها لسد حاجتها الخاصة أو لبيعها • ولذلك سيكون كل معهد مسئولا عن أعمال الصيانة واجراء الاصلاحات والترميمـات اللازمة ما دام مزودا بالمعلومات أو الامكانات اللازمة لتنفيذها •

ومن المحتمل فى المرحلة الثانية من التعليم أن تكون أكبر المشكلات الاولية هى تنسيق وترشيد التدريب ، نظرا لاختلاف البرامج التى تجب تغطيتها وكثير منها خاضع لاشراف وزارات غير وزارة التربية والتعليم • وسوف يتولى مجلس تعليم المرحلة الثانية تنسيق هذا القطاع ، ولهذا المجلس اختصـاصات استشارية وتخطيطية • وسوف تستمر الوزارات المختلفة مشتركة فى عملية التدريب ، ولكن سيوضع مستوى مشترك لقبول المدربين (وهذا المستوى دون ما هو مطلوب فى الوقت الحاضر عمليا ان لم يكن نظريا) • وسيتبع نظام دورى يرى المشروع أنه يناسب البرامج المهنية ، ويعطى خبرة عملية ، وهو نظام متبع الى حد ما فى الدراسات التدريبية التجارية • ويمكن اتباع اللائحة الجديدة متى حل مجلس الامتحانات المحلية محل شهادة كمبردج لمدارس ما وراء البحار • والمقترح أن يتم ذلك فى سنة ١٩٨٠ • وسوف يمنح مجلس

امتحانات زامبيا الشهادات على جميع المستويات الثلاثة . ومن السمات الهامة فى النظام الجديد استمرار التقويم والمساهمة العملية فى ذلك ســـواء فى المدرسة أو المجتمع . وفى المرحلة الثالثة من التعليم توجد مشكلات مماثلة لما يوجد فى المرحلة الثانية . وسيتولى مجلس تعليم المرحلة الثالثة مهمة التنسيق والتخطيط على هـذا المستوى . ومن الامور ذات المغزى ان المشروع يلاحظ ان وضع نظام متكامل يقتضى ايضاح العلاقة بين جامعة زامبيا ومعاهد المرحلة الثالثة الاخرى ، وايجاد علاقة مرغوب فيها بين الجامعة والحكومة والحزب .

هذا ونجاح التغييرات الجديدة منوط بهيئة التدريس . وسوف تكون هذه الهيئة فى ظل النظام الجديد مختلفة تماما عما هى الآن . وقد نجح معظم المدرسين فى ظل النظام الحالى ، وتدربوا فترة من الزمن ، ثم عادوا الى حجرة الدراسة . وفى ظل « التعليم من أجل التنمية » سوف يقضى الذين يلتحقون بالتدريس فترة فى (خ و ز) على الأقل . والواقع ان تنوع الخبرة فى هيئة التدريس سيكون صورة مصغرة من المهارات الموجودة فى المجتمع ، نظرا لأن المدرسين الفنيين سوف ينضم اليهـــا أصحاب المهارات الصناعية أو الحرفية أو الزراعية ، لكى يتولوا الشرح والتدريس للتلاميـــذ (اما فى المدرسة واما فى مكان العمل) . على أن الاهتمام الاول سيكون منصبا على تحسين وزيادة هيئة التدريس فى مدارس المعلمين ، مع العناية بخلق الجو الصحيح لاعداد المدرسين . ذلك ان المشروع كله سوف ينهار اذا افتقر المدرسون الى الاستعدادات المناسبة والحوافز الفعالة . ان المشروع ينص صراحة على أن النظام الرأسمالى غير مرغوب فيه ، لأنه يقود الناس باصدار الاوامر اليهم دون مشاركة منهم . وسوف يطلق على الذين يفتقرون الآن الى التدريب أو الاعداد الفنى اسم « غير المدربين » (الذين لم يسبق لهم التدريب) ، وستنظم لهم دراسات لرفع مستواهم . والذين يتجهون الى التدريس فى الصفوف من ١ الى ٧ سوف يتم استخدامهم ، بعد اتمـام التعليم الاساسى ، لمدة سنة كمدرسين « غير مدربين » تحت الاشراف والمراقبة ، ومن وقع عليه الاختيار منهم يتلقون دراسة تدريبية لمدة سنة ثم يعودون الى التدريس فى السنة التالية تحت الاشراف والمراقبة أيضا ، على أن يدرســـوا برنامجا من برامج المراسلة ، فاذا قضوا هذه السنة بنجاح منحوا شهادة . أما الذين يقومون بالتدريس فى الصفوف التى تلى الصف ٧ فسوف يدرسون ثلاث سنوات للحصول على الدبلوم ، لمدة سنتين يعقبهما سنة من التدريس تحت المراقبة ، مع الدراسة بالمراسلة . وسوف يستمر – فى بداية الامر على الاقل – النظام الحالى الذى يقضى بتقسيم المدرسين الى مدرس عام ، وأخصائى مادة .

وطبقا لأى تقدير وحساب سوف تدعو الاقتراحات الخاصة بنظام التعليم القومى لاستخدام عدد أكبر من المدرسين مما يستطيع النظام تدريبه فى المدى القصـــير ، مهما أدخل عليه من تعديلات . ولا يمكن حل هذه المشكلة الا بالاستعانة بالمدرســين المتطوعين للقيام ببعض المهام كمحو الأمية مثلا ، وسيكون هذا ضروريا اذا أريد أن تلاقى الاقتراحات نجاحا فى التنفيذ . وفى ذلك تقول الوثيقة :

« سوف يتعذر على الحكومة أن تهيء التدريب الفنى لكل العـــدد المطلوب من المدرسين ، وتدفع لهم أجورهم كمعلمين متفرغين • ولذلك فلا غنى عن المتطوعين فى النظام التعليمى القومى الجديد • واذا اعتمد تحقيق أهداف الأمة التعليمية كلية على الكادر الفنى من المدرسين فان الدعوة لتنفيذ مشروع « التعليم من أجل التنمية » سوف تفشل قبل أن تبدأ » •

ولذلك سيكون من المبادىء الاساسية التى تقوم عليها الاقتراحات ذلك المبدأ الثورى القائل :

اذا صرت يوما فى البرية عالما   فان لزاما أن تكون معلما

ومعناه : « كل من يعلم يجب أن يعلم » • وتتردد فى الوثيقة ـ وليس ذلك لأول مرة ـ أصداء فكرة « الغاء المدرسة » التى قال بها العالم التربوى المشـــهور « ايلتش » : على أن يتقدم الافراد الى النظام التعليمى لتقديم المساعدة فى مجال التدريس كلما رأوا ذلك ضروريا ، وان كان الطالبون فى حالة زامبيا يمثلون أصحاب المهارات العامة التى تكتسب بعد فترة من الزمن ، بينما ايلتش يستخدم الكمبيوتر الذى يقذف بأسماء الذين يمكنهم المساعدة فى مجالات معينة • ومع ذلك فان التفكير لا يختلف كثيرا بين الطرفين ، وان كانت زامبيا تمتاز بالتكامل بين تدريب المهارات والافراد الذين يمكن الاستعانة بهم ، والمبانى المناسبة ، والتعليم المتقطع أو المتكرر •

ويهدف الهيكل الجديد للنظام التعليمى الى استغلال المبانى والتجهـــيزات المدرسية القائمة الى أقصى حد • وسوف يعمل عدد كبير من الناس بجد واجتهاد ، وبعضهم بدون مكافأة مالية •

وتوجد خطة موضوعة بشأن التعليم المستمر أو التعليم مدى الحياة • ويسعى المنهج القومى الى ترشيد وتكامل المبانى والتجهيزات • وسيكون هذا عملا مرهقا ، نظرا لأن كثيرا من الاجهزة ـ حكومية وشبه حكومية وحرة ـ مختصة ببعض جوانب التعليم والتدريب • وسوف يستبدل بقسم تعليم الكبار الصغير التابع لوزارة التربية والتعليم « ادارة التعليم مدى الحياة » التى ستكون مسئولة عن محو الامية ، وعن التعليم النظامى القائم على أساس الدراسة بعض الوقت (بما فى ذلك المراسلة وطرق التدريس وجها لوجه) ، وادارة برامج تدريب المهارات للكبار ، وكذلك بعض نواحى برامج التعليم المدرسى فى أثناء الخدمة • وكما فى التعليم النظامى فان المبانى والتجهيزات الحالية سوف تحدث فيها ثورة فى مجال العمل المدرسى الذى يطلب منها أداؤه • والهدف هنا هو تحويل المبانى ذات الغرض الواحد الى معاهد متعددة الاغراض • ولذلك فان مراكز تعليم الكبار سوف تتحول الى « مراكز للتعليم مدى الحياة » بها تدريب حرفى واختبار حرفى ، ومســاعدة فنية لمشروعات تدريب المهـارات التعاونية ، ودروس فى مبادىء الادارة والميزانية ، وامساك الدفاتر لصغار رجال الأعمال ، بالاضافة الى عملها الحالى وهو تقديم دراسات تكميلية مع دراسات مهنية ذات طابع عام • وسوف يكون لادارة

التعليم الفنى والتدريب المهنى (ت ف ت م) بوزارة التربيــة والتعليم دور موسع فى كثير من الاتجاهات ، كأن تتولى النظر فيما اذا كانت مراكز تدريب الفلاحين والمعاهــد الزراعية التابعة لوزارة التنمية الريفية تستطيع أن تزود الفلاحين بمهارات حرفية ، بالاضافه الى دورها التدريبى الحالى ٠

وتشير الوثيقة الى نظام للمشــاركة فى الادارة من مستوى المدرسة / الكلية الى مستوى المركز والمديرية والدولة ، مع وجود ممثلين على كل المستويات من الاتحاد القومى للمعلمين ، والاتحاد القومى لطلبة زامبيا ، وجمعية الآباء التعليمية (تحل محل الجمعية الحالية للآباء والمدرسين) يمثلون : المدرسين ، والطلبة ، والآباء ، على التوالى ٠ وكلها تابعة للحزب السياسى الوحيد ، وهو حزب الاستقلال القومى الاتحادى (ح ا ق ت) ، ولذلك سوف يقوم نظام قومى للتعليم ، لا مجموعة من النظم ذات المصالح المحلية والاقليمية ٠

بيد أن المعنيين بالنظام الجديد مصممون على تنفيذه ، والعناية بالتعلم قبل كل شىء ٠ وفى ذلك تقول الوثيقة .

« ان أى طفــل ٠٠ يجب أن لا يترك المدرسة الابتدائية دون أن يجيد القراءة والكتابة والحساب ٠٠ » ان التعليم من أجل التنمية « يجب أن لا يتخلى عن هـــذه الاهداف الواضحة والاساسية للتعلم » ٠

هذا والوثيقة تهدف الى أن تكون شاملة لكل جوانب التعليم ، لا بالنسبة لجميع الاعمار والمستويات فقط ، بل أيضا للمعوقين جسميا وعقليا ، شاملة للمبانى والمناهج ، والادارة والمشاركة فيها ، وتوجيه التلاميذ وارشادهم ، ومنح الشهادات ٠ انها مجهود رائع ، وهى تلقى التحدى على كل المجتمع الزامبياوى ٠

ان « التعليم من أجل التنمية » ينبع من الاقتناع بأن جميع الوعود باتاحة التعليم للجميع لم تتحقق ولا يمكن أن تتحقق فى ظل النظام الحالى ، على الرغم من الالتزام الكبير بذلك ٠ ولهذا تقدم الوثيقة بديلا يتسم بالجرأة وسعة الخيال ٠ انها محاولة للتفكير فى الصعاب وطريقة التغلب عليها ٠ ولذلك رسمت الوثيقة اطارا جذابا يدعو للاعجاب لا يوجد بديل واضح منه ، لأن هدفه هو تعليم المجتمع تعليما كاملا ٠ بيد أن المقترحات قد تكون أيضا خادعة ، بمعنى انها خلابة ولكن غير قابلة للتحقيق ، وانها تدعو للاعجاب ولكنها غير وافية بالمرام ، ولكن هذا قد لا يكون ــ من بعض الوجوه ــ عيبــا فى المشروع ٠

على أنه اذا أعمنا النظر فى الوثيقة بحالتها الراهنة وجدنا أن الاقتراحات فى جملتها معقولة ، وان كانت تتسم بالسذاجة من الناحية العملية ٠ مثال ذلك اننا نسأل : هل مضاعفة استخدام المبانى والتجهيزات تعنى استعمالها المضاعف بالفعل ؟ ان هذا قد يكون ممكنا فى المناطق الحضرية ، أما فى المناطق الريفية فقد تكون مواقع المدارس

وغيرها غير مناسبة ، وبخاصة اذا علمنا أن سكان زامبيا متناثرون بوجه عام • واذا جد الجد وحانت لحظة العمل فهل يكون الناس على استعداد للقيام برحلة طويلة للعودة الى النعايم • وهل تقليل الاماكن بالاقسام الداخلية يتيح مزيدا من الاماكن فى المدارس الثانوية ؟ وهل تصبح المدارس الثانوية متكاملة مع البيئة المحلية كما هو شـأن المدارس الابتدائية ؟ وهل خلق وحدات انتاجية والصيانة بالجهود الذاتية يكون مقبولا لدى السكان المحليين الذين يعانون فى البداية نقصا فى الاعمال ، وبالتالى نقص المال لشراء المواد التى تزرعها المدرسة لكى تبيعها ؟

وهناك فكرة المنافسة التى تعرف بأنها طريقة منظمة للمنافسة الجماعية تحض جميع المشتركين الى بذل مجهود أكبر لصالح الجماعة ، وهى الطريقة الاشتراكية لرفع مستوى الانجاز فى الامة كلها ، ان هدفها هو تشجيع التلاميذ على الحضور الى المدرسة ، وتحقيق أهداف الانتاج وانجاز المشروعات بنجاح • وسوف يتم تنفيذ المنافسة بتنظيمها بين الفصول والصفوف المدرسية وبين المدارس على مستوى المركز أو الاقليم أو الدولة ، وذلك لتأكيد المجهود الجماعى • والقصد من ذلك هو القضاء على المنافسة القائمة على أساس شخصى ، وهى التى تعد أساسا للنظام التعليمى حتى الآن • ان مواقع الفصول - مثلا - سوف تلغى ، وفكرة النجاح والرسوب سوف تنبذ • ونحن لا ننتقد الفكرة ، ولكننا نتساءل : كيف يمكن تنفيذها بنجاح بواسطة الذين تتعارض خبرتهم وتجاربهم مع ما تهدف اليه هذه الفكرة ؟

ولذلك فان الشكوك فى فاعلية المقترحات تخفف من حدة الحماسة لها • وهذا أمر مسلم به بشكل واضح فى الوثيقة نفسها ، وحتى عـلى لسان أ • ج • زولو السكرتير العام للحزب الاتحادى فى خطاب واقعى عملى موجه الى الجماعات التى تنظر فى الاصلاحات حين قال كلمته الحكيمة :

« اننا بصدد اصلاحات تعليمية لا بصدد معجزات تعليمية • يجب أن لا يتوهم اى زامبياوى ان نظام التعليم كله سوف يتغير بين عشية وضحاها متى قرر الحزب سياستنا الجديدة • ان الذى نتوقع أن نراه هو تغيير مثير فى اتجاه ومحتوى نظامنا التعليمى » •

وكذلك أشار السيد زولو الى ضرورة اتاحة الفرص للكبار ووصـفها بأنها حيوية ، وطالب بالنظر بروح العناية والعطف الى ضرورة التعليم مدى الحياة أكثر مما فعلنا حتى الآن ، فقال :

« ان المقترحات ليس المراد بها مجرد التجميل أو اجراء تعديل يراد اظهاره بمظهر عصرى ، بل هى اصلاح شامل أو اعادة بناء لكسب المزيد من القوة • ولكن يجب تنفيذها بطريقة اقتصادية بحيث لا تكلفنا الكثير من النفقات • ان الامة تتوقع بعض تغييرات أساسية كما تتوقع تغييرات ذات شأن » ولذلك :

« سوف تمحى بعض العادات التعليمية التى أولع بها المدرسون من رجـــال الطراز القديم ، ويحفظها التلاميذ الذين مارسوها • يجب أن نكون مستعدين لقبول مثل هذه الخسائر فى ثورتنا التعليمية » •

وهذا يعود بنا الى القول بأن فشل الاقتراحات – متى نفذت ـ قد لا يكون عيبا فى المشروع أو المنفذين أنفسهم • ان تغيير الاتجاه الذى يدعو الامر اليه ، والذى يتلخص فى فكرة المنافسة الجماعية ، ما هو الا جزء واحد فقط من النظرة الجـــديدة الشاملة • ومع ذلك يتعين ايجاد اتجاهات جديدة اذا أريد للنظام الجديد أن يتوج بالنجاح • فمحو الامية ـ مثلا ـ يقع على عاتق كل فرد فى البلاد ، على عاتق المتعلمين الذين يجب أن يعلموا غيرهم ، وعلى عاتق الأميين (وهم الاغلبية) الذين يجب تعليمهم• ومع ذلك فان كل هذا يتم بطريق التطوع • وكذلك هناك جوانب أخرى كثيرة ن المشروع تعتمد على التطوع والالتزام • والواقع ان الذعر الذى ينتاب التلاميذ من النظام الحالى يرجع فى الغالب الى أنه لا يوفر لهم فرص العمل أو العمل الذى يرون أنه يصل الى المستوى الكافى ، أى يعطيهم عائدا كافيا لما استثمروه من سنوات فى التعليم •

ولكن مشروع « التعليم من أجل التنمية » ليس مؤهلا لمعالجة هذه المشكلة ، وان كان الداعون اليه يرون أن التجربة التعليمية الجديدة لن تؤدى الى المزيد من الاعمال ، بل الى العمالة الذاتية أو العمالة فى القطاع التقليدى أو العمالة التى يؤديها العامل بطريقة أكثر كفاية فى موقعه الراهن • وهذا بدوره يتطلب اتجاهات جديدة تتعارض بصورة مباشرة مع الاتجاهات السائدة الآن •

والواقع أنه يجب على الحكومة أن تقنع الشعب بأن الحل فى يده لا فى يد الحكومة التى تمثله ، ولا فى يد وكلاء نوابه ، وهم المدرسون والموظفون المدنيون • وسيكون هذا درسا شاقا فى بلد (كغيره من البلاد التى سبق أن خضعت للاستعمار) يتعين فيه على الحكومة أن تجمع شتات الاجزاء المتباينة من البلاد ، وتصنع منها وحدة وطنية • ولتحقيق هذه الغاية لا يوجد الى جانب الحكومة سوى قليل من المؤسسات القومية ، والحزب السياسى • ومن هنا دأب الشعب على أن ينظر الى المشروعات الهادفة الى بناء الامة على أنها مشروعات « محلية » لا « قومية » ، وأن ينظر الى الحكومة على أنها رئيس أكبر من الرؤساء المحليين ، وأنها بمثابة « المورد العام » الذى يزوده بكل شىء • وفى النهاية يتوقف النجاح على عمق التزام الشعب الزامبياوى فكل اقتراح يمكن تنفيذه متى صدقت رغبة الامة فى بذل التضحيات الضرورية وتعبئة الجهـــود بصورة كاملة ، حتى يتسنى بناء النظام القومى الجديد للتعليم •

المترجم : أمين الشريف

مذكرات وعرض للمطبوعات

عرض الكتب

● ● مشروع طموح :

أوربا سنة ٢٠٠٠

- **الفريد سوفى : الالتحاق بالتعليم ، لاهاى ، م ٠ نيهوف ،** ١٩٧٦ ، ١٥٧ صفحة ٠

- **نورستين هوسين : الموهبة والمساواة والجدارة ، لاهاى ،** م ٠ نيهوف ، ١٩٧٤ ، ١٥٧ صفحة ٠

- **جان دوبل ، بول دمونتيه ، أجناس هيكيه : جامعة مفتوحة** فى شارلروا ، بروكسل ، وزارة الثقـــافة الفرنسية ، ١٩٧٥ ، ١٩١ صفحة ٠

- **موريس ريشلان : التوجيه الفردى فى التعليم ، لاهاى ،** م ٠ نيهوف ، ١٩٧٢ ، ١١ + ٧٥ صفحة ٠

- **جابريل فرانجيير : التربية الخلاقة ، بروكسل / باريس ،** الزفييه سيكوا ، ١٩٧٥ ، ١٨٩ صفحة ٠

سيكون تلاميذ مدارس العقد التاسع ـ فى معظم الاحوال ـ أقرب ما يكونون الى الكبار الايجابيين وهم على مشارف القرن الحادى والعشرين ٠

ولا مراء فى أن التعليم الذى يمارسونه يجب أن يكون له أثر كبير على حياتهم وكذلك على النظم الاجتماعية التى سيعيشون فيها ٠ ولكن يفوق ذلك أهمية أن نتحقق قدر الامكان من أن المناهج التعليمية فى العقد التاســـع ينبغى أن تكون ذات نظرة مستقبلية واقعية لتخدم الحياة فى منتصف القرن الحادى والعشرين بدلا من أن تكون تذكرة بالمجتمع الآفل المنتمى للقرن العشرين المنصرم ٠ وليس التحسب للمستقبل فى

قراراتنا بشأن التعليم والتعلم مجرد جزء من عملية التأمل الفاتنة التى تشـكل كثيرا من علم المستقبل ، بل هو عملية أساسية اذا كان علينا أن نضرب بسهم وافر فى تشكيل مستقبلنا •

بيد أنه اذا كان التحسب للمستقبل ممارسة لها ما يبررها فانها ممارسة محفوفة بالمصاعب • وفى هذا الصدد يقدم لنا بوبر تحذيرا شديداً • فكتابه « فقر التأريخ » يقول فى مقدمته : « لقد أوضحت أنه ـ لأسباب منطقية بحتة ـ يستحيل علينا أن نتنبأ بمسار التاريخ فى المستقبل » •

الا أن ممارسة التربية تتطلب التعرض لهذه المخاطر ، واستخدام بعض التخطيط الشكلى المتلاحم للتدخل ولحفز الطرق المتقطعة والمتفاوتة وغير المنسقة التى تنمـو التربية وتتطور عن طريقها • وكتب مانهايم بنظرته الشمولية للتربية والمعرفة يقول : « تسمو دلالة المعرفة الاجتماعية باطراد مع تزايد الحاجة للتدخل المنتظم فى العملية الاجتماعية » •

ومن الامور التى تبعث فى النفس السعادة أن رؤية مانهايم عن التخطيط المبدع بدلا من تشاؤم بوبر هى التى اتسمت بها المحاولة الاوربية فى العقد الماضى • ومن ثم فان كثيرا من تقاليد البحوث المبكرة وهى الفحص التفصيلى للممارسة القائمة فى التعليم والتربية قد زيدت الآن ، لقد أصبحت أكثر انفتاحا ولكنها أكثر التزاماً بالتنقيب والكشف عن المستقبل • وقد أدت معظم المنظمات الدولية دورها : اليونسكو ،ومنظمة التعاون الاقتصادى والتنمية الاقتصادية ، وخصوصا مركز البحوث التربوية والتجديد داخل اطار منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية الاقتصادية ، والمجلس الاوربى ، وأخيرا جدا لجنة التربية بالمجموعة الاقتصادية الاوربية • ولكن ثمة واحدة من أكثر المحاولات والجهود طموحا وشمولا هى المحاولة التى بذلتها المؤسسة التربوية الأوربية وأسمتها « خطة أوربا سنة ٢٠٠٠ » ، ومشروع التربية ، وهو يعمل ضمن اطار خطة شاملة غطت جميع نواحى مستقبل أوربا من الصناعة الى الحياة الريفية ، قد وضع خريطة تفصيلية وشاملة فى آن واحد للتربية والتعليم فى أوربا فى القرن الحادى والعشرين • وقد صدر نحو عشرين كتابا بسبع لغـات أوربية • وتعطى الكتب الخمسة التى نستعرضها فى هذا المقال صورة واقعية لمدى المشروع ومجاله وفائدته ، كما تتيح فرصة مناسبة لتقديم نظرة شاملة عن أثره •

لقد تم تنفيذ مشروع أوربا سنة ٢٠٠٠ بواسطة باحثين حشدوا من كل أوربا تقريبا من ١٩٦٨ الى ١٩٧٥ • واذ وضعت جذوره عندما انتشر الاهتمام والقلق بشأن الغرض من التربية ومستقبلها فى أواخر العقد السابع ، فقد كان هدف المشروع أن ينجز نظرة معقولة ومدققة للمستقبل فى ضوء السياسات الطويلة الأجل التى يمكن أن توازن بين « الممكن » و « المأمول » ، وكانت مقاصد المشروع تشمل كل شىء •

وكتب ه · جان رئيس اللجنة العلمية للمشروع يقول فى مقدمة كتاب فرانجيير عن التربية الخلاقة :

التمركز « فيما وراء المكان والزمان » ، هدم الحوائط التى تفصل المدرسة عن المجتمع · سد الثغرات التى تفصل العمل عن التأهيل · الغاء الفجوة التى يضعها العمر بين الاجيال · اسقاط الاسوار التى تحيط بالاماكن التى تتعايش فيها الثقافة وتنمو ·

ولكى تتناول المؤسسة هذه الاغراض الرفيعة التى يصعب بحثها فقد وضعت ـ بدعم من المتبرعين من القطاعين العام والخاص فى العالم كله ـ عددا من الاستبانات المحددة حتى تستكشف تداخل موضوعات الممارسة التربوية بمزيد من التفصيل ·

فى التوجيه الفردى فى التعليم يبحث ريشلان المسائل الاساسية المتعلقة بطراز الرجل الذى سيكون قادرا على أن يسهم اسهاما فعليا فى مجتمع المستقبل ، وعلى وجه التحديد الوظائف التى يمكن أن يؤديها الشباب عندما يتركون المدرسة · الا أن وقفة ريشلان قد ابتعدت كثيرا عن النظرة الوظيفية البحتة التى ترى أعضاء جددا فى المجتمع على أساس انهم قد تأهلوا لخدمة المجتمع · ونظرته دينامية ، فبعد وصف تفصيلى للعوامل التكنولوجية والاقتصادية التى تؤثر فى الدور البشرى يستطرد ليقدم اعتبارا بعيد المدى للعوامل الاجتماعية والحيوية (البيولوجية) التى تؤثر فى التوجيه البشرى· ويختتم الكتاب بموجز يرفض بحسم الاوضاع المتطرفة لتقرير الذات للمصير ، شأنها فى ذلك شأن الاوضاع المتطرفة للعوامل الاقتصادية · ويرى ريشلان ان مفاتيح المستقبل هى الميكانيزمات التربوية المناسبة ، وبخاصة تلك المتعلقة بالارشـــاد التوجيهى الذى يمكن أن يرسى قواعد علاقة حقيقية خلاقة بين الفرد والمجتمع ، وهى علاقة يفى فيها كل من الفرد والمجتمع بالتزاماته ·

ويقدم سوقى ومعاونوه دراسة موازية فى كتاب « الالتحاق بالتعليم » · وهم يستعرضون مفهوم تكافؤ الفرص مسترعين الانتباه الى أنه مفهوم حديث جدا عبر أوربا كلها والى نموه المتميز منذ منتصف القرن · أما نمو المفهوم وتنفيذه فى الفترة من ١٩٤٥ الى ١٩٧٠ فيستعرضونه فى فصلين ، أحدهما عن البلاد الاشتراكية كتبته السيدة جانينا لانيو ، والآخر عن غربى أوربا · ويبرز الفصلان فعلا النظم السياسية المختلفة والطرق التى تؤثر هذه النظم من خلالها فى الأنظمة التربوية وتتأثر بها ·

ويشكل الفصلان معا مساهمة كبيرة فى الدراسة المقارنة للنصوص والقوانين التعليمية بأوربا الحديثة · فهما يقدمان لنا الاساس لتحليل الاتجاهات المماثلة فى الالتحاق بالتعليم فى سنة ٢٠٠٠؟ ·

ويستخدم المؤلفان تصورات وتقديرات للاحتمالات مبنية على عوامل ديموجرافية وجغرافية ومؤسسية ، وكذلك على اعتبارات سياسية وأيديولوجية · وهما يصوران

مجتمعات تتميز بالتعليم والتدرب المعاودين ، وباستقلال ذاتي مادى وثقافى ، وبتعليم مشترك ، وبحرية فى الاختيار • بيد أنهما مثل ريشلان يتوصلان الى نتائج متواضعة :

فى سنة ۲۰۰۰ سيستمر وجود عدم المساواة الاجتماعية ، ولكنه سيكون أقل حدة بكثير • فابن الطبقة العاملة سيكون لديه فرصة أكبر بكثير من فرصته اليوم للافادة من التعليم العالى ، ولكن فرصه ستظل أقل من فرص ابن المدرس أو المحامى • وهكذا سوف يستمر المجتمع فى معاناته من هذا الفشل فى استخدام مواهب الافراد الذين تعوقهم الفروق الاجتماعية • ولابد من أن تنقضى عدة أجيال قبل أن تتحقق تماما أفكار كوندورسيه •

ويسهم هوسين بجزء كبير فى دراسته المعنونة « الموهبة والمساواة والجدارة » • وينبنى الكتاب منطقيا على دراسة عن التقويم المقارن للنظم التعليمية • فهو يستكشف التوترات التى تؤكد مستقبل التعليم : بين الوراثة والبيئة ، بين المساواة والجدارة ، بين القانون والاستجابة الفعلية ، بين القدرة البشرية والحاجة الاجتماعية • ان النتائج التى يستخلصها — وان كانت متواضعة مثل نتائج كل من ريشلان وسوفى — تقدم لنا أساسا أكثر ثباتا الى حد ما للايمان بمقدرة التحليل العقلانى والتخطيط الحريص لتمكين الناس من تغيير أحوالهم والسيطرة على مستقبلهم ، وبخاصة من خلال تنمية موهبتهم واستخدامها فعلا • والحجج التى يسوقها هوسين تحظى بترحيب ، اذ تدعم اعتمادا سائدا فى خطة أوربا سنة ۲۰۰۰ ، وكذلك فى كل تخطيط تعليمى ، ألا وهو ان التربية يمكن أن تكون عاملا ايجابيا فى التغير الاجتماعى ، وانها يمكن أن تكون مقوما عارضا فى تنظيماتنا الاجتماعية بدلا من أن تكون مجـــرد عامل من عوامل الاستجابة •

لم تكن خطة أوربا سنة ۲۰۰۰ معنية فحسب بتشخيص احتياجات المســتقبل واحتياطاته، بل كانت معنية أيضا بالنظر فىالمؤسسات الجديدة التى قد يتطلبها الحال• وتبعت فرصة كبيرة لتنمية هذا المجال من مجالات الاعتبار ، من دعــوة وجهتها الى المؤسسات كل كبيرة لتنمية هذا المجال من مجالات الاعتبار ، من دعوة وجهتها الى تخطيط « جامعة مفتوحة » لخدمة احتياجات منطقة شارلروا • وفى كتاب « جامعة مفتوحة فى شارلروا » يقدم دوبل ودمونتيه وهكيه وصفا رائعا لاستجابتهم • فالأسباب البارزة التى يوردونها للمبادرة انما هى أسباب ذات أهمية خاصة ، فهم يوضحون فعلا اعتماد المجتمع والأهداف التربوية كلا منهما على الآخر ، وهو الاعتماد الذىينبغى أن يميز طبيعة آفاق التخطيط التربوى •

فالأولى ، وهى تتعلق بأزمة التعليم العالى فى العالم ، تنصب على الحاجة الىاصلاح المؤسسات القائمة وكذلك على انشاء مؤسسات جديدة جدا كفيلة بالوفاء وفاء مناسبا بالاحتياجات الراهنة •

أما الثانية ، وهى تتعلق بمشكلات منطقة شارلروا التى جاء منها طلب هـذه الدراسة ، فتنصب على ملاءمة مؤسسة اقليمية للتأهيل العالى للجماهير للمشاركة فى التصحيح الاجتماعى والثقافى والاقتصادى لهذه المنطقة ومن ثم لاقليم فالونيا بالتوسع الطبيعى ٠

ان الوصف التفصيلى للنشاط التخطيطى والادارى والتشريعى الذى جاء نتيجة لذلك يشكل دراسة رائعة لصنع القرار التربوى التى تقدم اجابة شافية لمجموعة كبيرة من المربين لا يزالون متشككين فى ملاءمة التطور المخطط فى ترتيباتنا التربوية ٠

ونجد نظرة شاملة لمشروع أوربا سنة ٢٠٠٠ فى كتاب « التربية الخلاقة » (ونشره دكويرث بالانجليزية تحت عنوان تعليم بلا حدود) ٠ وهنا يبرز بجلاء ما أصبح الآن معروفا مما يؤكد عليه المشروع وهو تكافؤ الفرص ، والتعليم مدى الحياة ، والتعلم بتوجيه من الذات والتوجيه والارشاد المؤدى الى التربية « وراء المكان والزمان » فى سنة ٢٠٠٠ ، وهى التى ينبغى أن تتسم بالانفتاح والمشاركة والتخطيط ٠ ويختتم فرانجيير بمقترحات ملموسة يمكن أن نبلغ عن طريقها مثل هذا الهدف ٠ فيضع الخطوط العريضة لبرنامج عمل لاعادة بناء النظام ، وتنمية الموارد ، واعادة تحديد العلاقة بين التعليم والعمالة ، واعادة توزيع القوة بمزيد من العدل ، ووضع ترتيبات دائمة لتأمين الابداع والابتكار ٠ ومع ان العمل الذى أنجزه فرانجيير قد كتب كنهاية لنشاطات أوربا سنة ٢٠٠٠ فان هذا العمل يمكن أيضا قراءته كمقدمة للدراسات المستفيضة التى سبقته ٠

وبالرغم من أن فرانجيير قد ضمن كتابه مقترحات ملموسة فان كتابه ، مثل كل مشروع سنة ٢٠٠٠ ، لا يرقى الى مرتبة كونه خطة ولا حتى برنامج عمل (طبعة زرقاء) انما هو بالاحرى تقدير استقرائى للمستقبل ٠ انه ليس تنبؤيا ولا يمكن أن يكون كذلك بل ان وجوده يحتمل أن يجعل الناس متحمسين لتعديله جزئيا أو برمته ٠ ولكن ما ان نعرف ذلك حتى نتيقن من سبب وجود مشروع أوربا سنة ٢٠٠٠ والمبادرات التخطيطية الأخرى فى التربية ٠ فهى تزود الأفراد والهيئات بما يحددون به مستقبلهم ،وبرفع الوعى والالمام باحتمالات المستقبل فانها توسع فعلا مدى الاختيار المتاح فعلا ٠ وانه لمفهوم ساذج عن التخطيط ذلك الذى يصف مثل هذا العمل بأنه عمل محبط لذاته ٠

ولابد أن يكون الحكم الصحيح على مثل هذا العمل اننا نجد فيه واحدة من أكثر النتائج خلقا وابداعا بالنسبة لأى شكل من أشكال النشاط التربوى ٠ ومن المؤكد أن فرانجيير مثل غيره من الكتاب فى الكتب التى نستعرضها قد بذل عناية كبيرة من خلال أسلوبه الحيوى المثير للتيقن من أن القراء يشعرون بأن اختيارات مستقبلهم قد اتسع مداها كنتيجة لقراءاتهم ٠

جون اجلستن

أستاذ التربية بجامعة كيل

ـ ج • ب • نايك : التعليم الابتدائي بالهند ـ وعد يجب الحفاظ عليه ، نيودلهي ، الناشرون المتحدون ، ١٩٧٥ ، ٩٨ صفحة •

ـ ج • ب • نايك : المساواة والكيف والكم ـ المثلث المحير في التعليم بالهند ، نيودلهي ، الناشرون المتحدون ، ١٩٧٥ ، ١٤٢ صفحة •

ـ مالكولم أديسيشاه : نحو مجتمع التعلم الوظيفي ، مدراس مجلس تاميلنادو للتعليم المستمر ١٩٧٥ ، ١٢٤ صفحة •

ـ ب • د • شوكلا : نحو النماذج الجديدة للتعليم في الهند ، نيودلهي ، سترلنج بابليشرز ، ١٩٧٦ ، ٢١٥ صفحة •

تسير الهند قدما نحو نمط جديد للتربية في كل ولاياتها • فنمط ١٠ + ٢ + ٣ مقبول بصفة عامة ، ولكنه لم ينفذ بعد • وبينما يبحث ب•د• شوكلا هذا الموضوع بالتفصيل فان ج • ب • نايك يذكر جميع المعنيين بالوعود التي يجب الحفاظ عليها في ميدان التعليم الابتدائي • ومع ان التعليم الابتدائي العام قد نص عليه الدستور فلا يزال الهدف جد بعيد • وقد اقترحت خطة عمل أول كتاب من الكتب التي نستعرضها بقلم ج • ب • نايك الذي كان أحد أعضاء وأمين لجنة التربية التي قدمت تقريرها في سنة ١٩٦٤ • وفي الكتاب الثاني يناقش « المساواة والكيف والكم » باعتبـــارها عناصر المثلث المحير وان كان ضروريا في التعليم بالهند • ولقد أورد مجلس تاميلنادو للتعليم المستمر ـ في تقريرهم المسحي ـ الطلب على مجتمع التعلم الوظيفي وشرح هذا الطلب بايضاح • وتهلل جميع الكتب التي نستعرضها هنا لفكرة التعليم الابتدائي العام وتعليم الكبار الموجه الى التنمية القومية •

وثمة قليل من الشك في أن تكون مشكلة التعليم الابتدائي العام ذات دلالة خطيرة في تهيئة التحول الاجتماعي الذي التزمت به الهند ، الا أنه لا يزال يوجد كثير مما ينبغي عمله بالرغم من التقدم الذي لا يمكن انكاره • ومعرفة القراءة والكتابة على مستوى الهند كلها نحو ٣٠٪ فقط ، هذا في حين يزداد عدد الأميين • وقد قيل انه في مقابل الأميين الذين كان يبلغ عددهم ٣٣٥ مليونا في الهند وقت الاستقلال يبلغ عددهم الآن ٣٨٥ مليونا من مجموع عدد السكان الذي يبلغ ٥٥٠ مليونا (حسب تعداد سنة ١٩٧١) • ويظل التسرب من المدارس مشكلة حيوية • كما أن علاج هذا الوضع الحرج استرعى انتباه المربين والاداريين •

وفي مستهل « التعليم الابتدائي بالهند ـ وعد يجب الحفاظ عليه » ، يقدم ج • ب • نايك « خريطة تربوية » تبدأ على النحو التالي :

« تحتاج التربية الى أن نحولها الى أداة قوية من أدوات التغير الاجتماعى مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتنمية القومية • ويجب أن توجه أيضا نحو جمهرة الشعب الهندى الذى لا يزال يعيش تحت مستوى خط الفقر ، وأن تخلق بينهم وعيا ذاتيا جديدا ، وأن تمكنهم من المشاركة مشاركة ايجابية فى بناء الامة عن طريق اطلاق قدراتهم الانتاجية من عقالها •• (صفحة ١) •

ولاعادة توجيه التعليم وبنائه وضع نايك مقترحات معينة من أهمها :

سيخصص نصف وقت العمل تقريبا فى جميع المؤسسات التعليمية على كل المستويات للمساهمة الايجابية فى برامج الخدمة الاجتماعية والتنمية القومية •

تحوير البناء التعليمى الحالى بادخال عنصر غير رسمى أكبر •

ولكى تحصل الجماهير على أوفى نفع من النظام التعليمى يجب أن يكون هناك برنامج لتعليم الكبار مبنى حول خلق الوعى الذاتى بين الناس ، والمواطنة وتنظيم الأسرة ، والارتفاع بمستوى المهارات المهنية عن طريق التكنولوجيا • هذا بالاضافة الى أنه يجب ضمان طرح برنامج للتعليم غير الرسمى مدة لا تقل عن ست ساعات فى الأسبوع لجميع الشباب الموجودين خارج المدرسة ممن تتراوح أعمارهم بين ١٥ سنة و ٢٥ سنة •

ويحظى تعميم التعليم الابتدائى خلال السنوات العشر القادمة بالأولوية الثالثة التى يقترحها نايك •

وبينما يقترح نايك أنه لا يمكن المطالبة بجعل التعليم بعد سن ١٤ سنة مسألة حق واجب ، فانه يدافع عن تنفيذ نظام مدرسة الجوار ، وهو النظام الذى وضعته لجنة كوثارى ، وهو اذ يؤكد الجانب الكمى للتعليم يصر على أنه يجب وجود رقابة صارمة على انشاء المؤسسات التعليمية الجديدة بعد المستوى الابتدائى • ولقد أبدى للعيان أن المشاركة الفعلية من جانب المجتمع هى جانب هام فى بلوغ هذه الاهداف ، وطالب بوضع سياسة للربط بين أجر العمل والدخل على المستوى القومى • وحتى بالرغم من الضغوط التى تعانى منها الموارد فان هذه الخطوة — اذا أمكن تناولها بشىء من الجذر — ستساعد حتما على تحسين التعليم ونشره •

وبعد أن وصف المؤلف النموذج التقليدى وبدائله شرح برنامجا للعمل • ان موجز التوصيات الواردة فى الملحق رقم ٣ (من صفحة ٢٨٩ الى صفحة ٢٩٢) جزء هام من الكتاب الذى يوضح الخطوات العملية التى تفضى اليها خبرة المؤلف الطويلة والمتنوعة فى مجال التعليم • ويأمل المؤلف أن يتسنى تنفيذ المبادىء التوجيهية الواردة فى المادة ٤٥ من الدستور الهندى كاملة مع حلول سنة ١٩٨٦ • وأنا أشك فى هل من المستطاع انجاز ذلك قبل سنة ٢٠٠٠ •

أما كتاب نايك الثانى « المساواة والكيف والكم ـ المثلث المحير فى التعليم بالهند » فهو تجميع لمحاضرات طاغور التذكارية التى ألقيت بجامعة بونا فى أغسطس ١٩٧٥ •

لقد تحقق الى مدى كبير الغرض الاساسى وهو « بحث الطريقة التى أمكن بها تفسير وتنفيذ مفاهيم المساواة والكيف والكم فى التعليم الهندى ، وقياس النجاح الذى أمكن انجازه حتى الآن فى هذا المجال ، والخطوط العريضة التى ينبغى اتخاذها فى السنوات القادمة اذا لم يكن بد من أن يعكس التعليم الهندى هذه القيم فعلا » •

وقسمت الفترة موضع الدراسة الى طورين : ١٨١٣ ـ ١٩٢١ وقد عولج باعتباره الطور البريطانى ، ١٩٢١ ـ ١٩٧٥ واعتبر الطور الهندى • وبذلت محاولة لبحث كيف تطورت تدريجا مفاهيم المساواة والكيف والكم ، وكيف تم تنفيذ هذه المفاهيم • وكان المؤلف متحررا فى استخدامه للمواد الواردة فى تقرير لجنة التعليم سواء فى النص أو فى الملحق رقم ٢ • بيد أن الملحق رقم ٣ ذو أهمية مناسبة فقد جاء فى حينه ما دامت الهند تركز على التعليم غير الرسمى مع اعطاء الأولوية المطلقة لمجموعة السن ١٥ ـ ٢٥ سنة • فالبرامج الواقعية المقترحة تضيف مزيدا الى قيمة هذا الكتاب الذى فى متناول الأيدى •

وفيه يقول نايك :

« سيكون الحكم على الانسان المتعلم لا على أساس مكتسباته الشخصية فقط ولكن أكثر من ذلك أهمية على أساس ارتباطاته الاجتماعية وعلى أساس المدى الذى وصل اليه فى اضفاء الصفة الذاتية على نظام القيمة الجديد وعلى أساس ما أسهم به فى التنمية الاجتماعية (صفحة ٦١) • ويشير الى التعليم قبل المدرسة وتعليم الكبار (ويشمل تصفية أمية الكبار) والتعليم غير الرسمى باعتبارها ثلاثة قطاعات لا تزال مهملة اهمالا شديدا فى التعليم الهندى • وفى صفحة ٩٥ يدافع عن الرأى القائل بأنه فى كل مجتمع تعلم يجب على الدولة أن تزود كل فرد بذلك الحد الادنى من التعليم الذى من شأنه أن يوقظ فيه حب الاستطلاع ويبنى لديه عادات الدراسة ويمكنه من أن يكون طالبا للعلم طول حياته •

ويكتب نايك عن برنامج للعمل فيؤكد ان التعليم يجب أن لا يعتبر كاطلاق رصاصة تنطلق وتنتهى قضيتها فيستهدف الأطفال والشباب ، وانه يجب النظر الى التعليم والعمل كقوتين متكاملتين تعملان متزامنتين طوال حياة الفرد •

وطالب نايك بحركة جماهيرية تشمل الأمة جميعها وتحظى بدعم سياسى من أجل اعادة البناء الاجتماعى والتعليمى فى آن واحد • وآقترح أيضا اجراء حوار بين الغاندية والماركسية كشرط لتخطيط هذه التجربة الكبيرة وتنفيذها • ان الجداول الاحصائية الواردة فى الملحق رقم ٤ لكفيلة حقا بأن تفتح عيون الناس فى كل أرجاء العالم من المعنيين بالتعليم الهندى •

وأسلوب نايك الواضح اسلوب فريد •

ان تاميلنادو واحدة من تلك الولايات لهندية التى بدأت تنيفذ برامج التعليم غير الرسمى بحماسة • وفى هذا الصدد ساعدت قيادة مالكولم أديسيشياه القديرة بنصيب وافر : فبصيرته وخبرته الواسعة فى اليونسكو مكنتاه من رياسة اللجنة التىأجرت مسحا لخطط التعليم غير الرسمى فى الولاية •

وبمساعدة استقصاء قام مجلس تاميلنادو باجراء هذا المسح فى ست مصالح حكومية واداراتها وثمان وتسعين وكالة غير حكومية • ويحمل تقرير هذا المسح عنوان « نحو مجتمع تعلم وظيفى » •

وعلى أساس البيانات المتجمعة كان تعريف التعليم غير الرسمى أنه « التزويد المنظم بفرص التعليم خارج نظام التعليم الرسمى ، مغطيا حياة فرد من الناس ومبرمجا ليفى بحاجة معينة » •

ويورد الفصل الثانى من الكتاب أهمية نظام التعليم غير الرسمى والحاجة اليه، وكذلك ما أصدله المجلس المركزى للتعليم من نصوص وتوصيات •

والمنجزات الرئيسيه التى لوحظت هى : (أ) زاد كثيرا عدد خطط التعليم غير الرسمى منذ ادخالها فى ١٩٣٥ ، (ب) توجد زيادة فى مشاركة الحكومة والوكالات الطوعية فى مثل هذه المخططات ، (ج) اشباع حاجات التعلم الوظيفى ، (د) نسبة التسرب صفر ، ازدياد سلامة العمل مع انخفاض تكاليف الوحدة •

ومن بين نقاط الضعف : (أ) نقص السياسة الموحدة فى دعم مثل هذه البرامج، (ب) عدم التوازن بين النظام الرسمى والنظام غيرالرسمى ، (ج) نقص التنسيق والمساعدة للمنظمات الطوعية المشتركة فى الميدان ، (د) الفكرة السائدة بين الصفوة ومؤداها أن التعليم غير الرسمى هو نظام أدنى من النظام الرسمى •

ويلاحظ فى الفصل الخامس من الكتاب أن منهج التعليم غير الرسمى يجب أن يكون وظيفيا فى طبيعته وأن يوضع فى اطار يتفق مع حاجة العمال والنساء والشباب وفقراء الحضر والمتسربين لخ على نحو ما تقضى به الحال ••

ويشمل الفصل الأخير التوصيات الموجهة لحكومة الولاية ، وهى تتضمن : (أ) صياغة سياسة للولاية تقرها الهيئة التشريعية ، (ب) اعطاء الأولوية للطبقة

الفقيرة من المجتمع ، (ج) تمويل سياسات البرنامج ، (د) انشاء ادارة للتعليم غير الرسمى ، الخ • ومنذئذ عينت حكومة الولاية مديرا للتعليم غير الرسمى ، وأمكن انجاز تقدم سريع •

ويمكن أن يفيد القراء كثيرا من الملحق الذى يضم تفصيلات ١٣٤ مخططا تمت دراستها والاستقصاء الذى استخدم فى جمع البيانات • ومن شأن هذا أن يحفز الولايات الأخرى على أن تسلك أيضا هذا السبيل • ويجدر التنويه بمجلس تاميلنادو للتعليم المستمر نظرا لأنهم قد قاموا بعمل مشرف فى فترة وجيزة • والتقرير مصدر هام للمعلومات للأفراد العاديين ، كما أنه بمثابة دليل مهنى لكل أولئك المهتمين بميدان التعليم غير الرسمى والمرتبطين به • ويلاحظ أن المسح قد وضع تصميمه فى سبتمبر ١٩٧٤ ونشر التقرير فى سبتمبر ١٩٧٥ وهو أمر غير عادى بالمرة •

كان الدكتور شوكلا ، مؤلف « نحو النماذج الجديدة للتعليم فى الهند » ، رئيس اللجنة الوطنية الخاصة بنمط ١٠ + ٢ + ٣ التعليمى المذكور سالفا ، الذى ووفق عليه لتبنيه فى البلد كله • وحلل المؤلف المضامين الأساسية للنمط بادئا من اطار الفكرة ومفهومها • ويهدف هذا النموذج أو النمط الى « رفع المستوى العام للتعليم وجعل التعليم أكثر اتصالا بالمجتمع وارتباطا به » ، بيد أنه يوجد كثير من الأفكار الخاطئة وسوء الفهم بين عامة الناس وأولئك المعنيين بتخطيط التعليم ونقله وادارته •وحاول المؤلف أن يناقش الأساس المفاهيمى لخبرة العمل ، ولمهنية التعليم الثانوى ، ولالزامية تدريس العلوم ، ولاصلاحات المنهج والتقويم •

وبحث المؤلف كل شىء ابتداء من لجان جامعة كلكتا حتى توصيات لجنة سامبورنانانـد التى اقترحت نمط ١٠ + ٢ + ٣ لتوكيد التكامل الوطنى • وساد الشعور فى دورة ١٩٧٢ للمجلس الاستشارى المركزى للتعليم بأنه من المأمول تبنى نمط ١٠ + ٢ + ٣ الموحد فى جميع أرجاء البلد مدعما بذلك توصياته التى اتخذها فى الدورة الرابعة والثلاثين • وكان من المقترح انه بنهاية الخطة الخمسية الخامسة يجب أن تتحول جميع الولايات الى هذا النمط • ومع هذا فقد أوضح الدكتور شوكلا أنه لايمكن ادخال البنية الجديدة بين عشية وضحاها « فيجب اجراء الاعداد الضرورى واتخاذ اجراءات التقدم اذا شئنا نجاح البرنامج وأن يفضى الى تحسين المستويات التعليمية » (صفحة ١٧) •

ان القسم الخاص بالتعليم غير الرسمى يستحق تنويها خاصا ، ففى هذا وحده يمكن أن تجد الهند الدواء الشافى لجميع متاعبها التعليمية • « مع ادخال النمط الجديد يصبح التعليم غير الرسمى أكثر قيمة للبلد » (صفحة ١٢٥) • ويجب تبنى مداخل عديدة وبرامج التعليم بعض الوقت فى الهند لتزويد الجماهير بخدمات التعليم مدى الحياة • وبرامج التعليم غير الرسمى لبلوغ هدف التعليم الابتدائى العام •

وأورد الدكتور شوكلا نماذج لبرامج التعليم غير الرسمى التى تتقدم • كما

أورد المؤلف برامج عن أسس الأولوية لمختلف الأعمار • وتهدف الفصول عن اعداد المعلمين » والآفاق المتغيرة للتربيه » الى بعث الحياة فى برامج تعليم المعلمين •

ونوقشت أيضا مواقع الصفين الجديدين ١١ و ١٢ ، واختيار المدارس لرفع مستواها ، وانتاج الوسائل التعليمية ، الخ ، وكذلك المضامين المالية • لقد جاء هذا المطبوع فى وقته تماما نظرا لأن مزيدا من الولايات تتحول الى نمط ١٠ + ٢ + ٣ • وبتقبل هذا النمط تتبقى مسألة خاصة بأداة التعليم ووسيطه واللغات التى تعلم فى المراحل المختلفة • والمأمول أن يتسنى حل هذه المسألة دون تأخير كثير •

إى • سيفاداسان بيلــــــــلاى
مساعد أستاذ بقسم التربية
جامعة كيرالا (الهنــد)

ـ كارل ليونتجمان : ماهو معــامل الذكاء ؟ لندن ، كريمونيزى ، ١٩٧٥ ، ٢٣٤ صفحة •

ان الخلافات التى تحيط بمفهوم الذكاء ، وقياس الذكاء ، وتفاعل العوامل الموروثة والبيئية فى تحديد معامل ذكاء الفرد ، هى خــلافات ذات تاريخ طويل ، من فترة (سيكولوجيا) علم النفس الفلسفى الى علم النفس السلوكى والادراكى الحالى الذى توجهه التجربة العملية دون اعتبار للنظريات العلمية • لقد فشلت الدلائل التجريبية المباشرة فى أن تصل الى حل لالبس فيه ولا غموض للقضية المتعلقة بتوارث الذكاء • ومع هذا ، ولأن علم النفس ظل أمدا طويلا حكرا للطبقة البورجوازية (المتعلمة) التى كانت تستطيع تحمل نفقات البحوث الباهظة وهى من الكماليات التى يتسم بها هذا الفرع من المعرفة ، فقد كانت مجالات ونتائج بحوثه تتصف بخاصيةأنها لصالحهذه الطبقة فى كل مجتمع • وهكذا فان الفروق الفردية فى ظواهر سيكولوجية مثل القدرة على الفهم والذكاء والحفز ـ وهى دائما لصالح الطبقات الحاكمة ـ كانت تنسب دائما لاختلاف المواهب الوراثية • ويذهب كارل ليونتجمان بعيدا ـ فى كتابه «ماهو معامل الذكاء ؟ » الذى جاء فى حينه ـ فى تبيان أن الايمان باختلاف المواهب الطبيعية الموروثة هو نتيجة تعليم نظامى ومدبر من قبل الطبقات الحاكمة وليس عقيدة أثبتتها التجربة العملية •

وفى الكتاب ٢٩ فصلا بعضها قصير جدا للغاية (نصف صفحة) ولكن بعضها واف ، ويتضمن فصولا مثل : ماهو الذكاء ؟ أنماط اختبارات الذكاء ، اختبارات الذكاء وأحكام القيمة ، الذكاء والعبقرية ، هل يمكن تدريب الذكاء ؟ اختبارات الذكاء والمواقف الفكرية للثقافات الأخرى ، الذكاء واختلاف العروق ، الذكاء وبيئة الطفولة •

ومن خلال استعراض دقيق للتفسيرات التاريخية والراهنة لطبيعة الانسان ومفهوم الذكاء يستنتج المؤلف أن النظرة السائدة الآن التى تقول ان الذكاء شيء موروث يوجد فى المخ بدلا من القول بأنه صفة مزاجية مكتسبة ، هى نظرة مبنية على « نظرة متشائمة للانسانية » (صفحة ٢) • وهى تحبذ وتبرر وضع الطبقات الحاكمة وتصور العمال والفلاحين والشعوب والأجناس الأقل تعلما فى صورة الربوط أو الانسان الآلى ، أى أقل ذكاء موروثا من الطبقات الحاكمة •

وبتعقب هذه النظرية التشاؤمية الى الشخصيات القيادية المفتاحية فى حـركة الاختبارات ـ مثل : جالتون ، وبينيه ، وستانفورد ـ ينجح المؤلف فى اظهارر أن هؤلاء الناس كانوا مدفوعين ـ بوعى وبلا وعى ـ بحافز لايجاد قانون طبيعى من شأنه أن يبرر مكاناتهم المتميزة فى المجتمع •

ومع أن العرض ليس مركزا ومتقنا فان المؤلف يصل الى نقطة يمكن الدفاع عنها، وهى : عندما أصبح لزاما على طبقة النبلاء أن تسلم أوضاعها الممتازة بالوراثة الى البورجوازية البازغة فى العقد التاسع من القرن التاسع عشر لم يكن بد من ملء الفراغ الذى خلفته وراءها أسطورة أن التفوق الوراثى للأرستقراطيين انما هو منحة من الله وهبه من الطبيعة • وكان على البورجوازية أن تكون قادرة على تبرير الوضع المتميز لطبقتها الاجتماعية • وخرج جالتون بالفكرة التى جاءت فى أوانها بأن تفوقا فكريا مبنيا على أسـس بيولوجية كان يميز الصـفوة من هذه الجماعة التى احتلت الآن المراكز القيادية اقتصاديا واجتماعيا فى المجتمع (صفحة ١٧٤) • حقا ، ان هذا هو أثر صناعة الاختبارات مفضيا الى ظاهرة اجتماعية مثل العرقية والتحيز العنصرى والنظام الطبقى •

وبينما لايستطيع المرء منطقيا أن يقوم زيف أو وزن الميول مثل العرقية بأن ينسب الأفكار الى مصدر ذى خصائص معروفة يبين المؤلف أن بناة الاختبارات كانوا منذ البداية ينتمون الى أسر غنية وكانوا يتمتعون بثروات طائلة يستثمرونها فى صناعة عمل الاختبارات •

وكانت نظم الايمان والعقيدة لدى السلف فى حركة اختبارات الذكاء متناغمة مع مكتشفاتهم التجريبية ، ومن ثم كان جالتـــون مقتنعا بأنه هو وابن عمه داروين عبقريتان بالمولد وكانا يؤمنان » بالطبيعة الوراثية للعبقرية وبالتفوق الفكرى الكبير لأعراق معينة » (صفحة ١٠) •

بيد أن جالتون استغرق عشر سنوات ليخرج كتاب « العبقرية الوراثية » بعد سلسلة من الاعمال المشوشة فى دراسة الرياضيات والطب والظواهر الجوية والملاحة • وكان معامل ذكائه ٢٠٠ ، الامر الذى كان يضعه فى فئة العباقرة طبقا لمقياس معامل الذكاء الذى وضعه • وكان من الممكن التنبؤ بمعامل ذكائه ما دام هو نفسه الذى

كان يشتغل بالاختبارات ، ومع هذا فيبدو أن ميول جالتون الذاتية قد تخللت صناعة الاختبارات كلها · ويبين المؤلف كيف ان أناسا اخرين فياديين فى الصناعة ، مثل جودينوف الذى طور احتبار رسم الرجل ، ورافن الذى طور اختبارات رافن القياسية كانوا يؤمنون بأن اختباراتهم كانت تقيس قدرات عقلية فطرية · ومن ثم فلا يثير الدهشة أن بعضا من أكثر التصريحات والبيانات اتصافا بالعرقية والتحيز والذاتية عن الفروق الفردية انما مصدرها من يقيسون العمليات العقلية · ويوضح المؤلف بواسطه الحجج المنطقية والمؤيدة بالوثائق كيف أن اختبارات الذكاء تتصف بالذاتية ، وكيف تعتمد هذه الاختبارات على الثقافة والطبقة والتدريب والمتغيرات فى المواقف والاوضـــاع ·

والكتاب فى مجموعه ايجابى ومتفائل بالنسبة لامكان امتياز البشر فى أى موقف يعطى فيه الاعداد الملائم فى الوقت المناسب · هذا مع أن المؤلف كثيرا ما يعتمد على الجزم بدلا من الشرح والتوضيح ، ويقع فى المصيدة البورجوازية التى تتقبل ضمنا الوضع القائل بأن الوراثة تضع حدا أعلى للطاقة البشرية · ويبدو افتراض أن القدرة البشريه الكامنة غير ذات حدود هو افتراض أكثر تقدما وتفاؤلا ، ويمكن الدفاع عنه نظرا لأن المخ البشرى يبدو مرنا بلا نهاية متوقفا على الاحوال البيئية · والى جانب أخطاء عديدة فى التحرير يعانى الكتاب من مشكلة عويصة فى التوثيق · والتصريحات المجهولة الهوية مثل : « يقول أستاذ أمريكى من علماء النفس ·· » ، لا يساعد القراء الأكاديميين على مراجعة هذا المصدر من مصادر المعلومـــات · هذا بالاضافة الى أن الكتاب يميل الى التفسير الخاطىء لمعالجة موضوعات مثل عمل جنسن سنة ١٩٦٩ · ويستعرض الكتاب دراسات ديريجوفسكى عن ادراك عمق الصور فى أفريقيا ، لكنه لا يتناول مسلسلات الدراسات المبنية على صور هدسون التى شكلت اطار العمـــل لدراسة ديريجوفسكى ·

بيد أن استعراض الدراسات عن التوائم مساهمة ايجابية للبحث فى هذا المجال · وتكشف الدلائل أنه كلما طالت فترة بقاء التوائم معا صغر الاختلاف بينهم فى معامل الذكاء ·

وهكذا ، فبالرغم من القضايا التفصيلية المتعلقة بتحديد هوية نوع التوائم (من حيث أحادية تلقيحها أو اختلاف التلقيح) ووقت الانفصال عن الوالدين البيولوجيين بتعزيز الأبوين يمكن أن تكون اشارات جنسن بشأن توارث الذكاء ، على أســـاس دراسات التوائم ، اشارات مضللة ما دامت الاختلافات الملاحظة يمكن أن تعزى الى عوامل بيئية قبل الانفصال ·

وبينما يثير الكتاب أسئلة كثيرة فى صورة عناوين فصول بدون الاجابة عليها إجابة ملائمة (مثلا حول صلاحية اختبارات معامل الذكاء والقدرة على الاعتماد عليها) فهو يظل مبعث سرور القارىء ، وايجابيا بالنسبة للطبيعة البشرية ، وفيه فصول طيبة

للمناهج التمهيدية فى مقاييس علم النفس • كما أن الكتاب يوضح أن عقيدة الفروق الفردية الموروثة فى الذكاء ظلت باقية رغم مرور زمن طويل ، وان السبب فى ذلك يرجع الى قوة تشربها للنفوس وترسيخها فى الأذهان وليس الى ثبوت صحتها •ويقترح الكتاب أنه ينبغى اصدار كتابات تؤلف توازنا من شأنه أن يوجد موقفا صحيا بين القراء • ويورد ليونجمان حججا قوية تتحدى المعتقدات التقليدية •

أ • م • عمرى
جامعة دار السلام
تنزانيـــا

– ميولات فازيوديفان : معايير ووسائل بحوث واصـــلاح وتخطيط التعليم •

نيويورك ، مطبعة فانتيج ، ١٩٧٦ ، ٢٤٩ صفحة •

يلقى هذا الكتاب نظرة عريضة على تخطيط التعليم وبحوثه ، وهو موجه الى الاخصائيين المعنيين بالتعليم مثل المخططين والاداريين والمربين والاقتصـــاديين والسوسيولوجيين (رجال علم الاجتماع) الباحثين فى شؤون التعليم والمشرفين على البحوث • وفى فصوله التسعة يناقش الكتاب : خطوات التخطيط التعليمى ، ومعايير تقويم النظام التعليمى ، وتخطيط الاصلاحات التعليمية ، وحساب تكلفة التعليم وتمويله ، والتخطيط الاقليمى للتعليم ، والبحوث الجديدة ، ودراسات التقويم التى يجب اجراؤها لتحسين تخطيط التعليم وتقنيات الادارة ، وكذلك محتوى التعليم وكيفه •.

وفى مستهل الفصل الاول ترد الأهداف المحتملة للتخطيط ، كما أن مناقشات الوسائل والبرامج والنشاطات التى يمكن أن يخطط بها نظام تعليمى قد نظمت بطريقة من شأنها تأسيس علاقات تبادلية منطقية بينها • والترتيب الذى يقـدم به المؤلف الفصول الباقية يتفق مع التعاقب الذى تحدث به غالبا الخطوات المختلفة فى التخطيط التعليمى •

ويقدم لنا الفصل الثانى مجموعة مفصلة ومقبولة للمعـايير والوسائل المصممة لقياس الجهد التعليمى وتقويم نظام تعليمى بلغة فاعليتها الداخلية وكذلك انتاجيتها الخارجيه كيفا وكما • ان بعض المناقشات الواردة فى الكتاب عن تقويم النظم المدرسية يمكن أن تنسب بسهولة الى اجراء جوهرى (مثل نسبة عدد التلاميذ والمعلمين بعضهم الى بعض ، مؤهلات المعلم ، والمقارنات الدولية للمنهج ، ونسب الضائع ، ونفقـات الوحدة ، والفاعلية الكمية الخارجية للنظام التعليمى ، ونسب الانفاق التعليمى ،

وبسبب الالتحاق) • ومع هذا يعترف المؤلف بأنه توجد مناطق لا يتاح فيها فى الوقت الراهن قياسات كمية • ولازالة هذا العجز يصوغ مشروعات بحثية فى بعض مجالات هذه الفئة (مثل أنماط بديلة للنشاطات المدرسية ، قياس مستوى التعليم من حيث الكيف ، وسائل جديدة لتقويم تحصيل الطالب ، الحجم الامثل للمدارس) •

ثم تنتقل الدراسة الى الخطوة التالية منطقياً فى التخطيط التعليمى ألا وهى صياغة مقترحات للاصلاحات والتغيير والتجديدات المطلوبة •

وهنا يوضح السيد فازيوديفان أنه :

« على السلطات التعليمية فى العالم كله أن تنمي نظاما تعليميا مركبا بحيث يمكنه أن يكرس نفسه فى آن واحد لتحسين التعليم لكل طالب فرد على حـــدة ، ولكى يظهر بصفة مستمرة نتائج التعليم الفردى والتقدم للطالب ، وأخيرا لاستبدال سلم أقل صرامة ينظم الانتقال السنوى » •

ويستطرد فيعمل حالة لتنفيذ الدراسات المبدئية اللازمة للمساعدة على ما يمكن أن يحدث فى المستقبل من تعليم يتسم بالفردية ، بالرغم من أنه يثير شكوكا حـــول مسألة هل يمكن أن يصبح التعليم الذى يتسم بالفردية حقيقة تربوية فى المستقبل القريب • وما دام التعليم يجب أن يخضع دوما للتفتيش المعاود فان المؤلف يقدم دراسة مقارنة لمختلف النظم المدرسية وعلى وجه الخصوص بالاشارة الى التعليم الابتدائى والثانوى وما بعد الثانوى والتدريب الصناعى ، ثم يستطرد ليتكلم عما يمكن اعتباره أهدافا مرجوة فى أمور مثل : سن الدخول ، سن الانتقال ، المنهج العام المشترك أو المنوع ، تقويم تحصيل الطالب ، سياسات النقل ، وغير ذلك •

ويبحث البنيات المدرسية المفردة والمتوازية ، ولكن الكتاب يلح ـ بحق ـ على أنه مهما كان نمط التنظيم المدرسى المتبع « فقد يكون من المستحسن اقامة نظم مرنة توجه التلاميذ والطلبة طبقا لقدراتهم ومصالحهم وأهداف المهنة التى يبتغونها لا على أساس امتحان قبول صارم » •

ويزكى سهولة ويسر امكان الانتقال من مسار تعليمى (أو حتى اختيار) الى آخر فى حالة الطلبة الذين يكتشفون فى وقت متأخر عن المعتاد أنهم قد أخطأوا السبيل فى اختيارهم التعليمى • وتورد المناقشات هنا تعليقـــا مفيدا جدا لأولئك المعنيين باصلاح التعليم •

ويقول الكتاب بحق انه فى ضوء السياسات المناسبة لاستمرار تحسين التعليم فالخطوة المنطقية التالية هى التنبؤ بالاحتياجات التعليمية التى يمكن تبريرها على أساس الترابط الحكيم للمعايير الاجتماعية والاقتصادية •

ويتناول الفصل الرابع مهمة قاسية هى وصف وسائل قياس الطلب على

الاماكن من قبل الطلبة في البلاد في مختلف مراحل التنمية • وفي هذا الصدد تبذل محاوله لوضع أساس نظرى لتصنيف البلاد تحت خمس مجموعات متجانسة لأغراض التخطيط التعليمى • ويتناول الجزء الأخير من هذا الفصل مهمة شاقة هى ترجمة الاحتياجات التعليمية الى أهداف تعليمية ، ويرسم خيوطا عديدة معا حول صياغة الخطة •

ومن أجل تقدير أفضل لمدى انتماء وقصور معالجة القوة البشرية العاملة فى اصلاح التعليم وتخطيطه نجد أن الفصل الخامس مكرس بأكمله للمسح الدقيق الحالى لمختلف الوسائل المتعلقة بالتنبؤ بالقوة العاملة وتبيان التحول فى الاحتياجات الوظيفية بلغة معادلاتها التعليمية • وثمة سمة جديدة لهذا الفصل هى التمييز بين « مسلك شامل » و « المسلك التفصيلى » لتقدير القوة البشرية العاملة • ويغطى المسلك الشامل جميع أنماط الوظائف وجميع مستويات التعليم وفروعه •

ثم تسير الدراسة قدما لتبين كيف يمكن للمخطط التعليمى فى المرحلة التالية أن يقدر تكلفة البرامج الموصى بها من أجل تغيير التعليم وتوسيعه ، وأن يعد ميزانيات لبرنامج متعدد السنوات ، وأن يزن مدى ملاءمة الناحية المالية للخطط التعليمية فى ضوء التوقعات المستقبلية للأمة اقتصاديا وماليا • ولم يهمل الكتاب مناقشة مسألة تنميه فكرة المستوى الأمثل للاستثمارات فى التعليم ، وفى هذا الصدد تم بحث امكانية تنمية النسب بين التكلفة والعائد للتعليم • بيد أن المؤلف يخلص أخيرا الى القول :

« ان سلوك طريق العائدات الاقتصادية للتعليم ، وهو الطريق المبنى على الفروق فى دخل الحياة ، له نواحى قصوره حتى ولو طبق على الافراد ، ولكن المصاعب العديدة من حيث الادراك والطرق الخاصة تجعل الطريقة مثيرة جدا للشك عند تطبيقها على المجتمع ككل • واذا كان على التحليل الاقتصادى أن يساعد فى صنع السياسة التعليمية فيجب أن يعترف بأن التزويد بالتعليم شىء يختلف عن الاعمال التجارية مثل اقامة منشأة صناعية أو طرح مشروع محطة كهرباء » •

ويعترف السيد فازيوديفاں بأن صياغة الاهداف التعليمية ودراسة متضمنات تكاليفها يمكن النظر اليها كخطوات مبدئية فحسب فى التخطيط ، أما عند تنفيذ المخططات فيجب تفتيت الاهداف الوطنية الى برمجة ومشروعات ، وكذلك فى صورة اقليمية ، وبناء على ذلك يناقش الفصل السابع هذه الجوانب الاقليمية للتخطيط التعليمى •

وأخيرا يؤكد المؤلف الحاجة لتنمية تصميم شامل للبحوث التربوية من أجل ترجمة نتائج البحوث الى تصرفات عملية • وفى الجزء الأخير منه يعالج الكتاب هذه المشكلات : أين تبدأ البحوث التربوية وأين تنتهى ؟ ما مدى الاهتمام بالصور والاشكال

الأساسية لنتائج البحوث ذات التأثير على السياسة التعليمية ؟ كيف يمكن لمن يرعى البحوث أن يضمن أن البحوث التعليمية تؤدى عملا توجيهيا واقعيا ؟ كيف نحدد مستويات الاستثمارات فى التعليم ؟

وبطريقة واضحة المعالم نعمل دراسة السيد فازيوديفان نوعا من جرد البضاعة للخبرة المتراكمة فى التخطيط التعليمى نظريا وعمليا • وهى تضم الجوانب التربوية والاقتصادية والاجتماعية ، وتقدم رؤية قيمة تنفذ الى أغوار المهمة المستقبلية لمخططى التعليم •

ولم يصمم المؤلف على مهمة النظر فى جميع المجالات الجديدة التى تهم التخطيط التعليمى ، مثل اهتمام صانعى السياسة التعليمية بالتنمية التعليمية ، والمفهوم الرئيسى للتعليم مدى الحياة •

ان التخطيط التعليمى يواجه اليوم مهمة جديدة شاقة ويتحرك فى كل اتجاه • وقد يبدو من الاولويات الاساسية لمخططى التعليم شمول كل النشاطات التعليمية من نشاط رسمى وغير رسمى ولا رسمى وذلك بطريقة منهاجية منتظمة • وهذا فى غاية التركيز على التعليم المدرسى الرسمى • ومن جهة أخرى نجد ان التخطيط التعليمى جزء متكامل لا ينفصل عن التخطيط الاجتماعى الاقتصادى • وهو يحاول تضمين المكونات العضوية : التخطيط القومى والاقليمى والمحلى ، وكذلك اعداد البرامج والمشروعات • وهو يدخل الطرق الخاصة والتقنيات المتفاوتة من أجل قطاعات المجتمع الحديثة والتقليدية •

وثمة تأكيد خاص على جعل عمليات التخطيط ديموقراطية ، وذلك عن طريق المشاركة والتقاسم فى التخطيط • وبصفة عامة فالتخطيط التعليمى نظريا وعمليا يسير فى الاتجاه الصواب ويثبت التخطيط التعليمى أقدامه يوما بعد يوم على أرض صلبة باعتباره أداة قوية لجعل التعليم ديموقراطيا من أجل انتمائه وأصالته وفاعليته •

ولا يحاول السيد فازيوديفان أن يغطي هذه الميادين الجديدة البازغة ، ولكنه يحدد هويتها بجلاء ووضوح ، ويتركنا نأمل فى دراسات وبحوث جديدة تغطى هذه الميادين الجديدة فى أعمال لاحقة له •

ب • ك • كلتشنيكوف

مدير فرع سياسة التعليم وتخطيطه

باليونسكو

أول نوردبرج ، بينرفيليبس ، جوران ستيركي : عمل من أجل الأطفال : نحو رعاية مثلى بالطفولة فى أفريقيا ، أوبسالا ، مؤسسة داج همرشولد ، ١٩٧٥ .

لا ريب فى أنه من أهم المشكلات الصحية فى البلاد النامية اليوم النسبة العالية لأمراض ووفيات الأطفال من كل الأعمار ، ولكن على الأخص حوالى فترة الميلاد ،ومرة أخرى فى السنتين الثانية والثالثة من العمر . وماذا يجب عمله بازاء ذلك .

ومن الثابت علميا أيضا ان هذه المشكلات ترتبط وتمتزج امتزاجا وثيقا بمشكلات البيئة والصحة وفقر التغذية ، وما دامت حياة الانسان الصغير ورفاهيتــه لا يكمن فصلها عن حياة أمه فانه يصبح من الجلى أن أى عمل أو تصرف يستهدف تحســين مستويات البقاء وفرص النمو الحسن والصحة الطيبه للطفل ينبغى أن ترتبطبصحةالأم بما فى ذلك تعليمها ما يتعلق بحمل الطفل والرعاية الطبية أثناء فترة الحمل والمساندة أثناء فترة الرضاعة والمساعدة على ايجاد فترات بين الولادة حتى يتاح للمرأة أن تقصر حملها على أكثر فترات حياتها خصوبة وانتاجية ، وكذلك لتحدد عدد مرات الحمل حتى تضمن أفضل فرص البقاء الصحى السليم لأطفالها .

وكتاب « عمل من أجل الأطفال » الذى كتبه أول نوردبرج ، وبيترفيليبس ، وجوران ستيركى ، هو نتيجة حلقة دراسية عقدت فى ١٩٧٣ . وقد يظهر من الكتاب ، الذى أخرج بطريقة جذابة ويجمع شتات المشكلات التى يجابهها المرء فى هذا المجال فى افريقيا ، ان الحلقة الدراسية كانت حدثا هاما فى رعاية صحة الأم والطفل فى أفريقيا . ولربما كان من الافضل لو أن واحدا من كبار الافريقيين فى الحلقة شارك فى تحرير الكتاب ، مع أن هذه نقطة صغيرة . فتقنين النتائج وجعلها شرعية فى عيون الافريقيين أمر على جانب كبير من الاهمية ، فمما يستحق الاطراء والمديح عدد وتنوع الميادين وفروع العلم التى ألم بها وتدرب عليها على مستوى عال افريقيون جمعهم المؤتمر . ثم انه لمن دواعى الأسى أن طالت الفترة بين المؤتمر وطبع الكتاب .

وثمة تركيز شديد على مادة الخلفية والتأصيل فى الكتاب وعلى آراء الخــبراء العالميين المشهورين ووجهات نظرهم ومشاعرهم . بيد أن كثيرا من التصريحات الواردة فى الثمانى والثمانين صفحة الاولى ــ أو يزيد ــ قد عفى عليها الزمن ، أو يمكن اعتبارها كذلك ، بالنسبة للمتخصصين فى هذا المجال ، الأمر الذى يجعل الكتاب طويلا بلا ضرورة . ومع هذا فمثل هذه المادة قد تكون ذات فائدة اعلامية لدى المحليين من صانعى السياسة والاداريين .

ومن العسير على المرء أن يفهم لماذا توضع هذه المقدمات الطويلة ، فى حين تتناثر أقوال المشتركين قليلة كالتوابل فى الطعام . ويحتوى القسم الثانى من الكتاب على بعض الملحوظات التى يمكن استثناء بعضــها ، فلا يمكن الدفاع عن الانطباع بأن الوالدين الافريقيين وبخاصة الآباء منهم يحرمون أطفالهم عن عمد . ويحتمل جدا أن

يكون ذلك راجعا الى جهل بالاحتياجات الفسيولوجية (المتعلقة بوظائف الأعضاء) ، وليس مرجعه نقصا متعمدا فى الحب والعاطفة ٠

وفى احدى الجلسات قال واحد من المشتركين أنه من حسن الطالع ان السياسيين لم يكونوا ممثلين فى الاجتماع ، وهذا نقص خطير فى تقبل الحقائق الواقعة ٠

والواقع أنه أصبح من الجلى الواضح ، عند تقويم الأولويات وعند جعل أى واحد من المقترحات يؤتى ثماره ، ان تعليم القيادة السياسية على أعظم قدر من الأهمية ، فالسياسيون هم الذين يفررون الأولويات ، فعلى قدر ما يفهمون من الاحتياجات الحقيقية وعلى قدر ما يقتنعون باستخدام الاحصاءات لتبرير هذه الاحتياجات يكون ذلك أفضل من مجرد البهرجة ٠ والتوزيع الجائر للاعتمادات بين المستشفيات وخدمات تحسين الصحة وبين المراهنة على مرونة التخطيط فى المستقبل التى تنجم عن انشاء المستشفيات هو أمر مرده الى السياسيين أو ينبغى أن يكون كذلك ٠

ونطرح أربعة أمثلة للمآزق التى تقف دليلا قويا لصالح الجهد المبذول لوقف نشاط الممارسة الطبية ولتنشيط نظام للرعاية يوجد فيه دور للأفراد والمجتمعات يؤدونه فى رعاية صحتهم ٠ ولو ارتبط مركز صحى بمستشفاه بعربات ذات أربع عجلات فيمكن الوصول اليه أيضا بواسطة الدراجة البخارية مع أنه قد توجد صعوبات ٠ ومما يستحق النظر أن يدخل ضمن فريق صحى سائقون ذوو مهارات اضافية فى صيانة العربات وفى بعض الأشكال الأولية من التطعيم والنشاطات الأخرى فى الرعاية الصحية ٠

وبدت أنماط العاملين الذين أمكن تحديد هويتهم للتدريب أنماطا تقليدية جدا ٠

والسؤال الذى يجب أن تسأله السلطات الصحية المكلفة بالخدمات الريفية يمكن أن يصاغ على هذا النحو : ما هى المهارات المطلوبة لاجتياز الثغرة الجغرافية والاجتماعية بين من يقدمون الرعاية الصحية وأولئك الذين يستهلكونها ؟ وكيف يمكن ترتيب هذه المهارات من حيث سهولة ويسر الحصول عليها ؟ واذا اعتبرنا أن تدريب الميكانيكى أكثر صعوبة من تدريب شخص ما على تشخيص الاعراض والعلاج الأولى ، عندئذ يمكن أن يكون حشد السائق الميكانيكى من أجل التدريب على الرعاية الصحية عملا معقولا فى الاتجاه الصحيح ٠ ولقد دربت وكالات كثيرة من وكالات تنظيم الاسرة سائقيها الميكانيين على عرض الافلام فى القرى وتداول بعض من أكثر وسائل منع الحمل شيوعا ، وتم ذلك بنجاح ٠ ويمكن أن نجد أمثلة على ذلك فى حملات الارشاد الصحى ٠ ولا يوجد ما يمنع من محاولة تطبيق مثل هذه الطرق عند تقديم الخدمات٠

وكانت احدى نقاط قوة هذه الحلقة الدراسية تكمن فى محاولة جعل المشتركين يفكرون فى وضع الأولويات من خلال الأسس نفسها ٠ كما كان من الامور الطيبة فيها وضع جماعة مثل هذه أمام بعض الحقائق الاقتصادية وكذلك أمام اللغة المستخدمة للتحليل الاقتصادى والتقويم الاقتصادى ٠

وكانت العناصر المقترحة للحشد المتكامل هي : (أ) التغـــذية فى الطفولة والطفولة المبكرة ، (ب) البيانات الاجتماعية (اعداد الوالدين للابوة والأمومة) ورعاية الاسرة والمراوحة بين الاطفال ، عملية التكيف الاجتماعى ، (ج) الصحة والصحة البيئية ، (د) التحصين وما يتصل به من اجراءات ، (هـ) الرعاية فى الفترة الجنينية وما قبل الولادة ٠

وأعطت الجماعات أولويات مختلفة لكل واحدة من هذه ٠ وفى النهاية كان يوجد مجهود لانجاز وتحقيق تآلف ٠ ومما له دلالة التصريح التالى : « لقد أتيح لنظام الرعاية الصحية أن يصبح عاجزا للغاية حتى أن تطبيق قدر ضئيل من التعقل فى أى موقف من شأنه أن يأخذه بعيدا جدا فى الاتجاه الذى يريد له كل واحد أن يسير فيه » ٠

هل الأمر حقيقة على هذا النحو ؟ لقد أبيح وجود هذا التجاوز فى التبسيط حتى أنه لا يظهر بوضوح من ذا الذى ليس لديه أو لا يطبق القدر الضئيل من التعقل ٠ ويمكن تبرير أنماط عديدة من النسب ، ان المعطيات الاجتماعية أكبر فىمجالهاومداها، موضوع خطير وجليل الشأن حقا ٠ ان المعطيات الاجتماعية أكبر فى مجالها ومداها ، فهى تتضمن التخفيف من فقر الفرد والمجتمع ، والتعليم ، واشراك النساء فى التنمية ، وزيادة الانتاج الزراعى بعامة ، والتنويع المتوازن فى الاغذية بخاصة ٠

وهذه الامور من الصعب تحقيقها ، ولكن ثمة دلالة قوية على أنه مالم تتقدم التنمية الاجتماعية بخطى حثيثة فان البرامج الموجهة لأهداف محددة لا يمكن أن تنجح ، وان نجحت فى المدى القصير فلا يمكن أن تتدعم فى المدى الطويل ٠

وتحسين التغذية هو المثال التقليدى الذى يدعم هذه النقطة ويؤيدها ٠ ففى هذا الشأن يوجد ما يكفى من التكنولوجيا ، الا أنه بعد عشرين سنة أو يزيد من العمل الدولى لا تزال المشكلة قائمة ٠

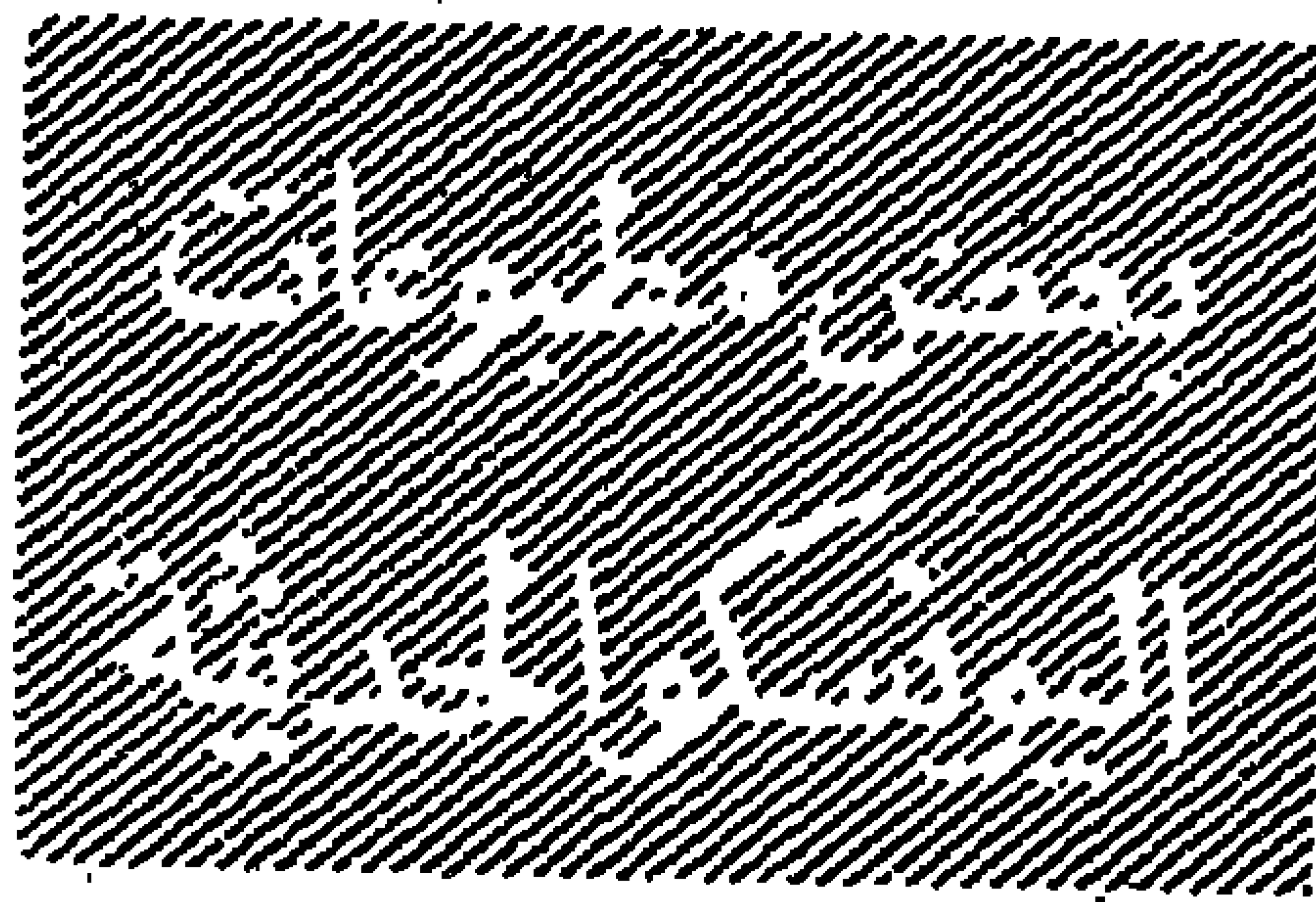
وينحدر بضربة الجزء العملى من الكتاب « تسليم الربطة » بعـــد المقترحات التفصيلية والمحسوسة ٠ وربما يكون الافراط فى النقد ظالما وغير عادل ما دام مستوى الواقع الفعلى المحلى سيساعد على ترتيب الاولويات والسرعة التى سيجرى بها التنفيذ ٠ وقد يرغب المشرفون فى دعم المنشآت لتبيان التطورات فى هذا الميدان وتقريرها فى مدى خمس سنوات مثلا ٠

لقد انعقد المؤتمر قبل مؤتمر الامم المتحدة العالمى للسكان فى بوخارست ، ومؤتمر الغذاء العالمى فى روما ، ومؤتمر السنة الدولية للمرأة فى مدينة المكسيك ٠ ولذلك فمما لا يثير الدهشة وجود نوع من المس الهين والتناول الرقيق لمسألة تخطيط الاسرة ، فقد أصبح من الامور الثابتة المعترف بها علاقة كهذه أى علاقة تخطيط الاسرة بصحة الامهات والاطفال ٠

ومع أن الكتاب قد أخرج بطريقة جذابة والصور التى زود بها تسر العين فان قيود النقد الاجنبى وثمن الكتاب قد تجعله غير متاح لأولئك الذين هم أكثر الناس حاجة اليه وهم العاملون فى مجال الصحة وصانعو السياسة فى أفريقيا مالم تجعله متاحا لهم مؤسسة سخية كريمة .

ف . ت . ساى

الاتحاد الدولى للوالدية المخططة ، لندن



● **موسوعة التربية التى أصـــدرتها اليونسكو ومكتب التربية الدولى (باللغة الفرنسية) :**

طبعة ثانية مراجعة ومستكملة • قائمة بالوثائق والمعطيــــات ذات الصبغة التعليمية مرتبة حسب بداية المصطلحات ومخصصة للفهرســـــة والبحوث ، ومزودة بمرادفاتها باللغة الانجليزية ، ٢٧٩ صفحة • سبق صدورها باللغة الانجليزية •

مقدمة فى شكل قائمة وصفية بلغتين ، وموسوعة تستهدف الاستعمال على المستوى الدولى لفهرسة الوثائق التربوية وتعرض المفردات الاساسية بلغتى العمل باليونسكو وهما الانجليزية والفرنسية • وتطبع الموسوعة سنويا بالتبادل بين اللغتين • وهذا المجلد هو الطبعة الثانية من النسخة الفرنسية ، وتضم المحتويات : الكتب العامة فى ميادين علم دلالات الالفاظ وتطورها ، المظاهر والاوجه وفروعها ، قائمة مرتبـــة أبجديا بالشروح والتعريفات ، قائمة سطحية واجهية للشروح والتعـــريفات • فهرس بالتغييرات الاساسية فى المصطلحات • الثمن ١٢ فرنكا •

● **وضع السياسات التعليمية ـ دور الخريطة المدرسية وطريقتها الخاصة :**
تقرير بحث للمعهد الدولى للتخطيط التربوى ، بقلم جاك هالاك ٠

٣٢٧ صفحة ، مزود بالجداول والخرائط والرسوم التوضيحية ، ١٩٧٦ ٠

اشترك فى النشر : اليونسكو ، المعهد الدولى للتخطيط التربوى ، دار لابور للنشر ببروكسل ، فرناند ناثان بباريس ٠

يوضح هـذا التقرير الطريقة الخاصة للتخطيط من أجـل مركزة المؤسسات التعليمية ٠

ويبدأ المؤلف بنتائج مشروع بحث دولى فى اثنى عشر قطرا فيبين أهمية الخريطة المدرسية ـ عندما تؤخذ بمعناها الواسـع ـ كأداة فى التخطيط التربوى وكيف يمكن أن تيسر تحقيق أهداف السياسة التعليمية ٠ ويطرح التقرير مشكلة تنفيذ الخطط ويختتم بتوضيح القصور فى أى نوع من التخطيط ٠

الثمن ٦٥ فرنكا

● **استحداث فى تعليم العلوم فى العالم :**

بقلم : ألبرت ف ٠ بايز ، ٢٤٩ صفحة ، مزود بالاشكال والجداول ، ١٩٧٦ ٠ سيصدر بالفرنسية ٠

هذا الكتاب مصمم لتشجيع التحسينات فى تعليم العلوم فى العـالم وبخاصة فى البلاد النامية ٠ وبعد استعراض الموقف والاتجاهات التى ينبغى ادخال التحسينات فيها ، يصف الدروس المستفادة من بعض الجهـود الأخيرة ، ويحلل الاتجاهات التى تبشر بمستقبل زاهر ، ويقترح المجالات لأولوية التصرف كما يقترح عددا من الاستراتيجيات للتغـيير ٠ والمؤلف مشهور كمدرس وباحث فى الفيزياء ، وهو رئيس لجنة تدريس العلوم بالمجلس الدولى للاتحادات العلمية ٠ ولما كان الكتاب يخاطب صانعى القرار والمخططين والمعلمين ، فقد يكون ذا أهمية أيضا لكل المعنيين بالقضايا التربوية المعاصرة ٠

الثمن ٤٠ فرنكا

● **دليل لتحويل المكتبات المدرسية الى مراكز متعددة الوسائط :**
(دراسات ووثائق تربوية ٢٢) ، ٦٢ صفحة مزودة بالجـداول والرسوم التوضيحية ، ١٩٧٦ ٠ سيصدر بالانجليزية ٠

ان التغييرات التى يمر بها المجتمع والتعليم اليوم (تطور تقنيات الاتصال ، اصلاحات البرامج ، الوسائل الجديدة فى التعليم) تجعل تنمية أو انشاء مراكز متعددة الوسائط فى المؤسسات التعليمية أكثر ضرورة والحاحا ، ليس للمساعدة على تحسين التعليم من حيث الكيف وحسب ، ولكن أيضا لتيسير التعليم الذاتى والتعليم مدى الحياة ٠

وتركز هذه الدراسة الضوء على تطوير المراكز المتعددة الوسائط ، وتجيب على الأسئلة التالية : لمن ؟ لماذا ؟ بمن ؟ بماذا ؟ متى (فرع وقت التدريس) ؟ أين (المقر) ؟ كيف ؟

الثمن ٨ فرنكات

● **تقنيات التدريب الاذاعى :**

بقلم ف ٠ ر ٠ دانس ، ١٢٢ صفحة ، ١٩٧٦ ٠ صدر بالانجليزية فقط ٠

بعد أن يحدد المؤلف معنى التدريب والغرض منه ، والتعليم ، يصف التقنيات التعليمية ٠ وثمة موضوع ضمنى هو أن الطلبة يتعلمون دائما بطريقة أحسن من خلال جهودهم هم أنفسهم ومن خلال عملية استكشاف ٠ ويضم الكتاب اختبارات عديدة وقائمة بالمراجع المفيدة ٠ ولما كان هذا الكتاب ذا أهمية لكل الموصلين فانه يهدف الى معاونة المدرب الاذاعى فى توصيل مهاراته الى المتدربين بطريقة أكثر فاعلية وارتباطا ٠

الثمن ٢.٠ فرنكا ٠

● **التخطيط من اجل الاذاعة بواسطة الأقمار الصناعية :**

تجربة التلفزيون التعليمى بالقمر الصناعى بالهند ٠ بقلم روميش تشاندر ، كيران كارنيك ٠ (تقارير وأوراق عن الاتصال الجماهيرى ، ٧٨) ، ٧١ صفحة ، مزود بالاشكال ، ١٩٧٦ ، سيصدر بالفرنسية والاسبانية ٠

ان تجربة التلفزيون التعليمى بالقمر الصناعى التى أجرتها الهند خلال عامى ٧٥ و ١٩٧٦ ، تستفيد من أول قمر صناعى قادر على بث البرامج التلفزيونية مباشرة الى أجهزة الاستقبال فى المجتمع ٠ ويحكى هذا التقرير قصة تخطيط المشروع ، ومقصود به أن يكون بمثابة دليل أو مرشد للبلاد الاخرى وبخاصة فى العالم النامى لاعداد مشروعات مماثلة ٠ وتشتمل المحتويات على : تاريخ موجز لتجربة التلفزيون التعليمى بالقمر الصناعى ، تصميم التجربة ، اختبار القرية ، نظام الاستقبال المباشر ، أهداف

البرنامج ، عمليات وضع البرنامج ، برنامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة ، البحث الاجتماعي والتقويم ، التقويم التقني ، التعاون الدولي ، ملاحق • ويشكل هذا التقرير جزءا من سلسلة جارية عن مشكلات معينة متعلقة بالاتصالات •

الثمن ٨ فرنكات

● **دليل لتخطيط وفهم المنشآت المخصصة للتعليم العالي :**

بالفرنسية ، ١٧٣ صفحة مزودة بالاشكال ، سنة ١٩٧٦ ، سبق صدوره بالانجليزية •

هذا الدليل يستهدف رجال الادارة بمؤسسات التعليم العالي والمهندسين المعماريين الذين يضعون تصميم المنشآت • بالاضافة الى هذا فهو يعين المكلفين بالمجالات الادارية والاكاديمية على أن يفهموا بمزيد من السهولة طبيعة واتساع العمل الذي يترتب على الزيادة في المباني والمنشآت • وعلى مستوى آخر فان أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والاداريين المسئولين عن تنفيذ المشروعات سيجدون في هذا الدليل قوائم رقابة وتعليمات عن كيفية انجاز عدد معين من مهامهم • كما أن الدليل يجب أن يزود الشخص المسئول عن رسم خطط مؤسسة — في البلاد النامية والصناعية على حد سواء — بفكرة أكثر وضوحا عن عمل المهندس المعماري وغيره من المستشارين المتخصصين • وقد يسهم الدليل أيضا في فهم أفضل لمشكلات زبائنهم •

الثمن ٦٠ فرنكا •

● **الاستحداث في فولتا العليا — التعليم الريفي والتعليم الابتدائي :**

بقلم ريموند لاليز ، مدير مركز البحوث والتأهيل في التربية (كريفيد) بمدرسة المعلمين العليا بسان كلو ، فرنسا • دراسة أعدت للخدمة الدولية للاعلام والدراسات عن المستحدثات التعليمية (اليونسكو : مكتب التربية الدولي) ، ١٠٧ صفحات ، مزودة بالجداول ، ١٩٧٦ ، ستصدر بالانجليزية والاسبانية •

يبدأ ريموند لاليز بمشكلة التربية الاساسية في المناطق الريفية ثم يستطرد بتحليل الحل المتخذ في فولتا العليا حيث كانت توجد بها منذ عام ١٩٦١ مراكز للتربية الريفية تحولت في عام ١٩٧٤ الى مراكز تدريب لشباب العمال الزراعيين •

كما أن تحليل تشغيل مراكز التربية الريفية فيما يتصل بالتعليم الابتدائى وفيما يتعلق بمفهومها المبدئى يكشف (هذا التحليل) أسباب الفشل التى يستطيع الاخصائيون فى الاستحداث أن يستنتجوا منهـــا معلومات قيمة • هذا بالاضافة الى أنه يبين الطريقة التى سلكتها سلطات فولتا العليا فى تحليل هذا الفشل ووجهات النظر فى الصيغات الجديدة التى اتخذت فيما بعد •

الثمن ١٢ فرنكا

● **نموذج بيرو فى الاستحداث :**

اصلاح التعليم الأساسى :

بقلم استاسى تشرشل ، مساعد منسق البحوث ودراسات التنمية بمعهد أونتاريو للدراسات فى التربية •

٥٥ صفحة مزودة بالاشكال والجداول ، ١٩٧٦ ، سيصدر بالفرنسية والاسبانية •

اليونسكو : مكتب التربية الدولى (تجارب ومستحدثات فى التربية ، رقم ٢٢) •

فى دراسة للاصلاح التعليمى فى بيرو (رقم ١٦ من هذه المسلسلة) •

وضعت جوديث ببزوت الاصلاح فى محيطه الاجتمـــاعى التاريخى وأظهرت أنه فعلا لا يمكن أن ينفصل عن هذا المحيط • والآن يقدم استاسى تشرشل تحليلا للاصلاح مع التركيز عـــلى التعليم الاساسى • وتشتمل المحتويات على : أصول الاصلاح ، نطاق الاصلاح ، انشاء هيكل تحتى للتجديد التعليمى ، عمليات الاستحداث ، نموذج بيرو فى الاستحداث • وهذا الكتاب ذو أهمية لقطاع كبير من الرأى الدولى ، وخاصة المخططون التعليميون والاداريون فى البلاد النالية الاخرى •

الثمن ٧ فرنكات

● **المركز الجامعى فى روسكيلد**

تفسير اجتماعى اقتصادى للاستحداث فى الدنمرك

بقلم ميشيل كارتون ، كلية علم النفس والعلوم التربوية ، معهد دراسات التنمية •

اليونسكو : مكتب التربية الدولى (تجارب ومستحدثات فى التربية ، ٢٩) ٠

١١٢ صفحة مزودة بالاشكال والجداول ، ١٩٧٦ ٠ سيصدر بالانجليزية والاسبانية ٠

ان المشكلة الاساسية التى حاولت السلطات الدنمركية حلها اذ قررت انشاء مركز روسكيلد ، هى مشكلة تدريب الفنيين والمديرين ٠ والجزء الاول من دراسة السيد كارتون مبنى على التعليم العالى فى الدنمرك ، وتطور القطاع الادارى والاحوال الفعلية لعمالة الفنيين ، والمرونة فى الفنية ٠

أما الجزء الثانى من الدراسة فيصف نشاطات مركز جامعة روسكيلد : البرنامج ، تعدد المداخل ، التدريب الاساسى (المؤهلات الفنية والاجتماعية ، النظرية العملية لتعدد المداخل) ، التكامل الاجتماعى للمركز ٠

الثمن ١٢ فرنكا

● التعليم العالى وسوق العمل فى زامبيا :

التوقعات والأداء :

بقلم : بيكاس سانيال ، جون كيز ، فيليب داو ، مارى جاكسون ٠

مشروع بحث اداره بيكاس سانيال بالمعهد الدولى للتخطيط التربوى ٣٧٣ صفحة مزودة بالاشكال والجداول ، ١٩٧٦ ، نشر بالاشتراك مع جامعة زامبيا ٠ منشور بالانجليزية فقط ٠

تستخدم هذة الدراسة من دراسات المعهد الدولى للتخطيط التربوى نموذجا ترتبط فيه الجوانب الكمية من التنمية — الأنماط الافتراضية لاحتمال التشغيل وتوريد الخريجين — مع الجوانب الكيفية مثل مواقف الطلبة والخريجين وأصحاب الاعمال وتوقعاتهم ٠ وترسى هذه الدراسة الاساس لجهاز قومى اعلامى يمكن تزويده دوريا بآخر وأحدث المعلومات حتى يستعمله صانعو القرار وهم يوجهون تنمية التعليم العالى ٠ وستكون هذه الدراسة ذات جدوى للمخططين وصانعى السياسة المعنيين ببرامج التعليم العالى ، وبخاصة فى البلاد النامية الاخرى ٠

الثمن ٤٠ فرنكا

سياسات الاتصال فى يوغسلافيا :

دراسة أجراها المعهد اليوغوسلافى للصحافة وكتبها الدكتور زرافكو ليكوفتش والدكتور ميهايلو بيليكا٠(سلسلة سياسة الاتصال)٦٦صفحة ١٩٧٦ ، سيصدر بالفرنسية ٠

تشتمل المحتويات على : مقدمة سياسة الاتصال ، التطور التاريخى للاتصال الجماهيرى فى يوغوسلافيا ، السياسة العامة فى ميدان الاتصال ، المشاركة الاجتماعية فى تقدم الوسائل الجماهيرية ، وضع الوسائط الجماهيرية ، منظمات الصحفيين والبحوث ٠ ملحق : بيانات احصائية عن السكان ووسائل الاتصال الجماهيرية فى جمهورية يوغوسلافيا الاتحادية الاشتراكية ٠ وآخر فى سلسلة جارية عن السياسات القومية ، وتحاول أجزاء الدراسة تقديم معلومات مقارنة للباحثين فى مجال الاتصال ٠

الثمن ١٢ فرنكا

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٧٧/١٢٣

يقدم مجموعة من المجلات الدولية بأقلام كتاب متخصصين وأساتذة دارسين .
ويقوم باختيارها ونقلها إلى العربية نخبة متخصصة من الأساتذة العرب ، لتصبح إضافة إلى المكتبة العربية تساهم في إثراء الفكر العربي ، وتمكينه من ملاحقة البحث في قضايا العصر .

تصدر شهرياً

يناير / أبريل / يوليو / أكتوبر

فبراير / مايو / أغسطس / نوفمبر

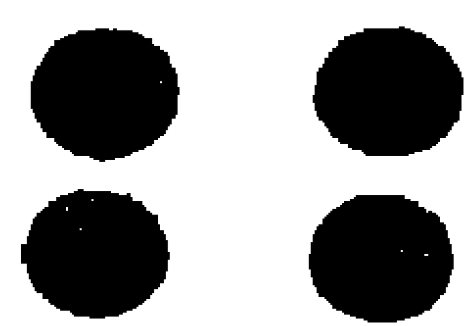
مارس / يونيو / سبتمبر / ديسمبر

مجموعة من المجلات تصدرها هيئة اليونسكو بلغاتها الدولية ، وتصدر طبعاتها العربية بالاتفاق مع الشعبة القومية لليونسكو ، وبمعاونة الشعب القومية العربية ، ووزارة الثقافة والإعلام بجمهورية مصر العربية .

الثمن ١٥ قرشاً

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب

اليونسكو



مستقبل التربية

العَدَد الثانى ١٩٧٧

اليونسكو

مستقبل التربية

تصدر عن مركز مطبوعات اليونسكو
١ ـ شارع طلعت حرب
ميدان التحرير ـ
القاهرة تليفون ٢٢٤٠٢

Vol. VII, No. 2, 1977

Egypt. Nat. Com.

رئيس التحرير : عبد المنعم الصاوى

المقالات التى تنشر فى مجلة

مستقبل التربية

تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن آراء اليونسكو او هيئة التحرير

ينبغى أن ترسل الى رئيس التحرير طلبات الاذن بنقل المقالات المنشورة فى المجلة كما يجب ان توجه جميع المراسلات الى :

The Editor,
Prospects, UNESCO, 7, Place de Fontenoy,
75700, Paris

ويرحب رئيس التحرير باية مساهمة أو مراسلة تتضمن تعليقا أو نقدا للمقالات المنشورة فى المجلة

تصدر منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يونسكو من مقرها بباريس (فرنسا) طبعتين :

بالانجليزية بعنوان :

Prospects, Quarterly Review of Education

وبالفرنسية بعنوان :

Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation

وتصدر طبعتان أخريان خارج مقر المنظمة :

بالاسبانية فى مدريد

وبالبرتغالية فى لشبونة

الترجمة والنشر لمركز مطبوعات اليونسكو
بالاتفاق مع الشعبة القومية المصرية لليونسكو

فهرس

العدد الثانى ١٩٧٧

الأخلاق والمفاهيم والمضامين عند الإنسان

الوحدة البيولوجية للإنسان

الكاتب • ارينايوس ابل ابيسفيلدت

عالم نمسوى من علماء التاريخ الطبيعى ، متخصص فى بيولوجيا السلوك بصفة عامة ، والأخلاق الانسانية بصفة خاصة • درس مع كونراد ، لورينز ومع ولهيلم فون مارنللى . وهو رئيس فريق لدراسة وبحث السلوك الفسيولوجى بمعهد ماكس بلانك ، وأستاذ علم الحيوان بجامعة ميونيخ ، وقام بعدة بحوث . وألف العديد من الكتب والمقالات العلمية •

يسلك الكائن البشرى – كأى مخلوق حى – سلوكا يمكن التنبؤ به ، وهذه قضية لا جدال فيها فى أى علم من علوم السلوك • ان كل العلوم الانسانية تتفق على أن الكائنات البشرية مهيأة لكى تسلك سلوكا معينا • أما كيف تمت تهيئتها كذلك فتلك قضية يدور حولها الخلاف• فهناك اعتقاد قوى لدى العالم الغربى أن الانسان رجلا كان أو امرأة عليه أن يكتسب كل سلوكه ، وأن الناس ولدوا صحائف بيضا لكى تكتب عليها التربية ما تشاء • وهذه النظريه البيئيه هى أساس التربية التى نمارسها بالنسبة لأولادنا ، اذ أن الأطفال يعتبرون قابلين للطرق والتعديل قابلية لا حدود لها تقريبا ، والتربية السليمة يمكن أن تخلق منهم رجالا تتحقق فيهم مفاهيم معينة ومعايير خاصة • وطبقا لهذه النظرية لا يوجد شيء فطرى موروث ، وانما البيئة هى التى تشكل السلوك • ان الكائنات البشريه مرهونة تماما بالظروف ومتوقفة

عليها ، والمعايير الخلقية التى توجه سلوكها معايير مشتقة ، وتتوقف على ما تؤديه من وظائف • « فالخير هو الذى يؤدى الى بقاء الثقافة واستمرارها » • هكذا يقول « سنر » ، وهو أحد مؤيدى النظرية البيئية • ونحن لسنا خيرين ولا شريرين، وانما نحن نتيجة محصنة لنوع التربية التى نتلقاها • وليست النسبية الثقافية الا احدى نتائج هذا اللون من التفكير ، فليست هناك معايير ملزمة بالنسبة للانسان •

التكيفات الراجعة

لتطور الجنس عند الحيوانات

ولكن البيولوجيين أثاروا الشكوك حول هذه النظريه • فالبحوث التى قام بها « لورينز » و « تينبرجن » منذ أكثر من ثلاثين عاما قد برهنت على أن الحيوانات انما تسلك فى حياتها طريقها طبقا لقانون فطرى موروث • والتعليم انما يساعد هذه الأنماط اسلوكية الموروثة ، ولكن القوانين الأساسية التى يخضع لها السلوك قد وجدت لدى هذه الحيوانات كنوع من التكيفات التى تمت خلال تطور الجنس • ولبعض هذه الأنماط وظيفة بالفعل لدى مولد الحيوان • وهذه الحقيقة تثبتها لنا مثلا كل بطة حديثة الولادة • فبعد الفقس مباشرة تقوم البطة بعدد من الأنشطة التكيفية • انها تمشى وتسبح وتعبث بالطين وتبلل زغبها • وليست هذه سوى أمثلة بسيطة قليلة مما تقوم به • وكذلك لا يكاد الصغنج (طائر صغير مغرد) يخرج من البيضة حتى يفغر فاه ، وهى الاستجابة للطعام التى تميزه • أما الأنماط السلوكية الأخرى فتنمو من خلال تطور الفرد دون الحاجة الى تعليم • وتزودنا دراسة أصوات الطير بالأمثلة على ذلك (كونيشى ١٩٦٤ ، ١٩٦٥ أ ، ١٩٦٥ ب)• هذه الأنماط الحركية عبارة عن توافقات موروثة أو تناسقات فطرية • واذا أردنا دقة أكثر فعلينا أن نقول : ان الجهاز العصبى وما يربطه بالأعضاء المرسلة والمستقبلة ينمو أو ينضج من خلال عملية تميز ذاتى طبقا لخصائص مغروزة فى الفطرة •

وتدور كثير من المناقشات حول قيمة مفهوم « وراثى » ، فلقد قيل انه حتى فى حالة التجربة المحكمة لا يمكن استبعاد كل المصادر الممكنة للتعليم • ومع ذلك فكل ما علينا أن نأخذه فى الاعتبار هو أن الأنماط السلوكية تتكيف لخصائص بيئية معينة•

وحيث أن الأمر هكذا، فعلينا أن نفترض أن التكيف راجع الى اكتساب معلومات نمطية معينة حول هذه الخصائص البيئية ، أما من خلال تطور الجنس عن طريق النضج والاختيار ، وأما من خلال تطور الفرد نفسه عن طريق التعليم الفردى · وفي الحالة الأولى اذا كانت المعلومات تنتقل من جيل الى جيل فاننا نتحدث عن تكيف الجنس فى مقابل التكيت الثقافي · واذا كان الفرد يتكيف عن طريق التعليم وحده فاننـــا نتحدث عن تكيف فردى ·

ويمكننا حقيقة عن طريق تجارب المنع أو الحرمان من الاتصـــال الاجتماعى أن نعرف هل نمط ما من أنماط السلوك نتيجه لتكيف النوع أم لا فاذا أردنا أن نعرف ــ مثلا ــ هل على طائر أن يعلم أفراخه صوتا معينا أم لا فاننا يمكننا أن نربى هذا الفرخ فى عزلة تامة عن غيره ، أى فى حجرة عازلة للصوت ، فاذا كان يصدر هذا الصوت فان ذلك يكون دليلا على أن المعرفة أو المعلومات الخاصه بهذا النمط المعين لابد أن تكون مغروزة فى طبيعته (ابل ابيسفلدت ١٩٧٥ ب) (لورينز ١٩٦١) ·

وقد أظهر العديد من الدراسات أن التكيفات الراجعـــة للنوع تحـدد السلوك بطرق مختلفة ، فالحيوانات مزودة بأنماط حركية فطرية ، انها تبدى مهارات موروثه، ولقد ضربنا أمثلة توضح هذه الحقيقة · وبطريقة تكيفية تظهر هذه الحيوانات أنلديها معرفة قبلية ·

والضفدعة التى لم تكد تولد وتقفز خارج الماء ليست فى حاجة الى أن تتعلم كيف تقتنص الذباب بضربة من لسانها · وحتى هـــذه اللحظة لا تزال الضفدعة فى طور أبوذنيبة ، وتلتقط الطحلب من قاع الماء بواسطة ضربة من فكيها ، ولكنها فجأة تعرف كيف تقتنص فريسة صغيرة بحركة مستقيمة من لسانها · والتجارب التى أجريت على بعض الحيوانات الخرساء الصماء أظهرت أنها تلتقط أى شىء يتحرك ، بما فى ذلك الأوراق الصغيرة والحصى الصغير ، ولكنها تتعلم بسرعة كيف تتفادى الفريســة التى تؤذيها ، وتقوم الاستجابة غير المختارة أصلا بوظيفتها لأن الأشياء الوحيدة المتحركة فى بيئة الضفدعة هى الفرائس فالقدرة الفطرية على الاستجابة لمثير بسيط ــ هو الأشياء المتحركة فى مثالنا ــ تدل علىوجود جهاز يغربل أو ينتقىالمثير المعين ويطلق لهالسلوك المناسب عند حدوثه فقط ، ويسمى هذا الجهاز ميكانيكية اطلاق الاستجابة الفطرية (م أ أ ف) · وهناك الكثير من الاستجابات الاجتماعية عند الحيوان يقوم بها هـــذا الجهاز ، مثل سلوك التودد والقتال والخضوع · وفى حالة سلوك التزاوج يقوم أحد الأطراف باشارات خاصة وفطرية أيضا (نقط ملونة ، علامات بالريش ،حركات معبرة ، روائح ، وأصوات ، الخ) · وهذه الاشارات تتســـق مع ميكانيكيات اطلاق الاستجابات الفطرية الخاصة بالطرف الآخر ، المستقبل ·

ولقد ظهرت مثل هذه الميكانيكيات لدى عدد من الحيوانات عن طريق التجارب ففى فترة التناسل يقوم ذكر السمك المسمى بالزقزوق بتحديد منطقة معينة،ويحمر الجانب السفلى منه ، ويطرد منافسيه بعيدا · ومن ناحية أخرى يكون دور الاناث أن مؤخرة أجسامها تنتفخ وتصير فضـــية اللون ، وبذلك يتم نوع من الغزل بين الطرفين · ولو أننا عرضنا على ذكر هذا السمك نموذجا دقيقا لأنثاه بدون العلاقات المذكورة من احمرار الجانب السفلى ومن انتفاخه فانه لا يبدى نحوه أى اهتمام · أما عندما يرى دمية من الشمع على شكل سجق وجانبها السفلى أحمر فانه يهاجمهـا فورا ، كما يغازل الدمية الأنثى الفضية اللون ·

هذا السلوك يظهـــره ذكر الزقزوق حتى ولو ربى فى عزلة (كولين ١٩٦٠ ، تينبيرجن ١٩٥٠) ٠

هذه الميكانيكيات الفطرية التى تطلق الاستجابات تقوم بعملها عنـــد القرود ٠ ولقد قام « ساكيت » (١٩٦٦) بعزل نوع من القرود الهندية تتميز بصغر الجسم وقصر الديل عن غيرها منذ الميلاد وتربيتها فى ظروف خاصة تتميز بالحرمان الاجتماعى اذ لم يسمح لها بأن تنظر خارج قفصها ، ولا بأن ترى صورتها فى المرآة٠وماكان لدى هذه القرود من خبرة بصرية قد جمعتها من رؤية شرائح كانت تعرض عليها على حائط الأقفاص ، وكانت تمثل قرودا صغيرة واماكن خلويه وأشكالا هندسيه وغير ذلك ، ودربت القرود على أن تعرض الشريحة بنفسها لنفسها ، بعد أن تكون قد عرضت عليها ، وذلك بالضغط على زر معين ٠ فتضىء الشريحة لمدة ١٥ ثانية وتستطيع القرود أن تعيد العروض خلال خمس دقائق ٠ وكان تكرار العرض الذاتى بمثابه مؤشر يدل على تفضيل القرد لصورة ما ٠

وانتهى الأمر بالقرود الى أنها أصبحت تستمتع بالنظر الى صور أفراد جنسها، وكان تكرار العرض الذاتى لهذه الشرائح يزداد زيادة سريعة ، وعند رؤيتها كانت القرود تصدر صيحات الاتصال بل كانت تحاول الاقتراب واللعب مع قرود الصورة٠ أما الشرائح التى لم تكن تعرض صور قرود فلم تلق الا اهتماما يسيرا ، وبقيت سرعة العرض الذاتى بطيئة ٠ وكان من بين صور القرود المعروضه صورة لقرد كبير مخيف، وحتى هذه ظلت محبوبة بعض الوقت ٠

وعندما أصبح عمر هذه القرود شهرين ونصفا فان سلوكها قد تغير مع ذلك ، وفجأة أصبحت صورة القرد المخيف تبعثها على الانسحاب والهرب ويتعانق بعضهـــا مع بعض وتصدر أصوات الخوف ، وانخفضت سرعة العرض الذاتى انخفاضا سريعا٠ ونظرا لأن القرود موضوع التجربة كانت محرومة حتى هذه اللحظة من أية خبـــرة اجتماعية فان هذا التغير لابد أن يكون نتيجة نضج الميكانيكيات الفطرية التى تصدر الاستجابات الخاصة بالتعرف والتعبيرات العاطفية ، ومن المعقول جدا أن يحـــدث هذا عندما يصبح عمر القرود شهرين ونصف شهر ، فعند هذا العمر يقوم شباب القرود عادة بالاتصال بغيرها من أفراد المجموعة ٠ وعند ذلك يكون التعرف على تعبير الخوف ذا أهمية بالغة ٠

ولا تقتصر الاشارات على النوع البصرى وحده ، بل هناك النوع الســـمعى كذلك ٠ فهناك أنواع من أصوات الضفادع ، وأصوات الصراصير ، وأغانى الطيـــور التى تتميز كذلك بأنها تساعد على التعرف على أفراد الجنس ٠ فالدجاجة الأم لا تعرف أن أولادها فى خطر الا عن طريق صيحات الضيق والضجر التى يصدرها هؤلاء الأولاد ولو أننا وضعنا على الكتكوت جرسا زجاجيا بحيث تستطيع أمه أن تراه ولكن لا تسمعه فان كل ما يعانيه هذا الكتكوت لا يمنع الأم من أن تمضى مع بقية أولادها الكتاكيت٠ وعلى العكس من ذلك تستجيب الدجاجة الأم بسرعة عندما تسمع صوت أحد كتاكيتها من الجانب الآخر من السور ٠ انها تجرى الى السور وتظل هناك تصيح منـادية الكتكوت حتى وان كانت لا تستطيع أن تراه ٠

والفرخة الرومية تمنح الرعاية الأمومية لكل شىء يصدر أصواتا تشبه أصوات أفراخها ٠ وفأر الخيل المحشو الذى لا يشبه الفراخ الرومية فى شىء يثير عند هـذه

الفراخ الروميه سلوك العناية عندما يزود بمكبر صوت تصدر عنه أصوات ملائمة ٠ والفرخة الرومية الصماء تقتل طفلها لانها لايمكنها ان تسمع صيحاته، وذلك لان مثل هذه الصيحات والأصوات هي الاشارات الوحيدة التى تطلق أو تثير سلوك الأمومه (شليت وآخرون ١٩٦٠) ٠

وتتأثر الحيوانات كذلك عن طريق آليات فسيولوجية تسمى الدوافع ، وهذه الدوافع لا تكون سلبية، فلا تنتظر المثيرات ٠ وهناك أنواع من هذه الآليات أو الميكانيكيات الفسيولوجية التى تعمل عملها فى اثارة الحيوان لكى يسعى نحو المواقف المثيرة فيما يسمى المشهى أو فاتح الشهية (هايند ١٩٦٦ ، فون هولست ١٩٣٥ ، لهرمان ١٩٥٥) والسلوك الجنسى ، وسلوك الصيد والاطعام والشراب ، والسلوك العدوانى ، على الأقل عند بعض الأنواع كل هذه أنواع من السلوك قائمة على متل هذه الميكانيكيات الداخلية الدافعة ٠

ان التعلم محكوم ومحدود بالتكيفات الراجعة الى تطور الجنس بطريقة تجعل الحيوانات تتعلم ما يفيدها فى البقاء ، كما أنها تغير سلوكها عن طريق الخبرة وبدافع التكيف ٠ ولقد وجد ــ فيما وجد ــ أن بعض الحيوانات تتعلم خلال الفترات الحساسة أن تقوم باستجابات معينة يبدو أنها لا تخضع للزوال أو المحو نظرا لأنها ثبتت لدى هذه الحيوانات حتى أنها فى بعض الحالات لا تقبل التحول الى العكس ٠ وتسمى هذه الظاهرة « الطبع » (هس ١٩٧٣ ، اميليان ١٩٦٦ ، لورينز ١٩٣٥) ٠

ان الاستعداد للتعلم الذى يشبه الدافع اصطلاح توضيحى ، ولا يعنى بحال من الأحوال ميكانيكية موحدة ٠ ذلك أن دراسة غناء الطير قد أظهرت بشكل واضح أن النتيجة نفسها ــ فى حالة تعلم طير لأغنية بنى جنسه ــ يمكن تحقيقها بطرق مختلفة (كونيشى ، ١٩٦٤ ، ١٩٦٥ أ ، ١٩٦٥ ب مارلر ١٩٥٩ ثورب ٦١) ٠

فالصغانج مثلا (طائر الصغنج طائر صغير مغرد) تعرف ما الذى عليها أن تقلد ٠ ومن بين تشكيلة من الأشرطة التى تقدم اليها تفضل أغنيات بنى جنسها ٠وعن طريق خطة أو استعداد فطرى (يسميه كونيشى ، طبعة أو قالبا) ــ نعرف ما هى الأغنية الصحيحة ٠ وفى حالة الحمير الوحشية كان تعلم الحمار للصوت الصحيح يتم عادة خلال فترة كان الحيوان فيها حساسا بصفة خاصة للأصوات التى يسمعها ٠ وقد كان لما يحفظه فى ذلك الوقت الأولوية على الخبرات التالية ٠

وبما أن أصل تطور الجنس قد أصبح مقبولا الآن كحقيقة فمن المقبول على الأقل أن نسأل هل السلوك الانسانى خاضع أيضا لقانون كسلوك الحيوان ٠

ومع ذلك فان مجرد افتراض أن سلوك الانسان ، وخاصة سلوكه الاجتماعى ، قد يكون خاضعا جزئيا لقانون عن طريق تكيفات راجعة للجنس ، مجرد هذا الافتراض قد أثار اجابات جدلية من المؤمنين بالبيئة الذين اتهموا البيولوجيين بأن حتميتهم البيولوجية جديرة بأن تعضد المبادىء المحافظة والقائمة على السلطة ومن شأنها أن تبرر الخصائص الموروثة ٠ ولكن علماء الأخلاق أكدوا عدة مرات أن الانسان قادر على أن يضبط ويوجه ثقافيا كل سلوكه ، وخاصة سلوكه الفطرى ، وعلى الانسان أن يتلقى التربية ٠ وقبل أن نناقش نتائج المذهب البيئى الدقيق الذى يقابل الاتجاه الفسيولوجى نريد أن نفحص البرهان الذى يقوم عليه فرضا وهو ان السلوك الانسانى مقنن جزئيا٠

اذا نظرنا الى الطفل الحديث الولادة فسوف نكتشف أنه يمتلك رصيدا من الأنماط الحركية الوظيفية • انه يستطيع مثلا أن يرضع ويبحث عن الثدى ويقوم فى أثناء ذلك بتحريك رأسه حركات مختلفة • وكشفت الدراسات أكثر من ذلك آن الأطفال الصغار قادرون على الاستجابة لمثير بطريقة تكيفية لم تسبق بأية خبرة •

وعندما كان الأطفال الذين بلغوا من العمر ما بين أسبوعين وأحد عشر أسبوعا يربطون الى كرسى وتعرض عليهم ظلال لأشياء تتحرك بطريقة منتظمة ،فانهم يستجيبون كما لو كانت هناك أشياء تقترب منهم ويكادون يصطدمون بها • انهم كانوا يحولون رءوسهم ويرفعون أيديهم ويعلو نبضهم • وكانوا يستجيبون بهذه الطريقة لأشياء كبيرة كانت تتحرك بالفعل متجهة نحوهم • ومن ناحية أخرى عندما كانت الظلال تمتد بطريقة غير منتظمة ، كما لو كانت الحركة قد تجاوزتهم ، فانه لم تكن تلاحظ عليهم مثل هذه الاستجابات (بول وترونيك ١٩٧١) •

وقد علق باور (١٩٧١) على هذه التجارب بما يأتى :

« ان التبكير بهذا التوقع منير جدا للدهشه من وجهة النظر التقليدية ويبدو لى أن هذه النتائج هامه بالنسبة للنظريات التقليدية الخاصة بالنمو الانسانى ، فمن غير المحتمل فى ثقافتنا أن طفلا لم يبلغ عمره أسبوعين قد اصطدم وجهه بشىء يقترب منه • ولهذا فانه لم يوجد فى الدراسة طفل واحد يكون قد تعلم الخوف من شىء يقترب منه ، ويتوقع أن تكون له خصائص ملمسية • وما نستطيع استخلاصه هو أنه توجد لدى الانسان وحدة بدائية من الحواس ذات عوامل بصرية وخاصة الخواص الملمسية ، وهذه الوحدة البدائية مبنية فى تكوين الجهاز العصبى للانسان » •

ومما لا شك فيه أننا هنا أمام دليل أكثر تأثيرا وقوة على وجود ميكانيكيات فطرية خاصة بمعالجة المعلومات • والأهمية النظرية لهذا الدليل أهمية كبيرة حقا • فلقد لاحظ باحثون آخرون أن الاطفال الصغار سوف « يتجمدون » عند حافة جرف يرونه بأعينهم • وهذا دليل على وجود خوف فطرى من السقوط • فالأطفال الذين يبلغون من العمر شهرين قادرون على التعرف على أشياء ثابتة الشكل • فمثلا كان من الممكن تدريب أطفال على التعامل برءوسهم مع مفاتيح كهربية مثبتة بمكان الرأس فى الكرسى وكانت المكافأة عبارة عن شخص يبدو بوجه مبتسم فى مواجهة هؤلاء الأطفال • وكانت اشارة التدريب مكعبا مقاسه ٣٠ سم لكل أضلاعه ، عرض على الطفل عند مسافة متر واحد ، ولكن الأطفال قلما كانوا يستجيبون لمكعب بمقاس ٩٠ سم لكل من أضلاعه ويعرض عند مسافة ثلاثة أمتار ، رغم أن صورة الشبكية كانت بمثل حجم المكعب ذى الثلاثين سنتيمترا الذى عرض على مسافة متر واحد (باريس ١٩٦٦) • ولدى الطفل كذلك قدرة فطرية على القيام بعملية تكامل بين الانطباعات البصرية والملمسية • ونحن نعلم أن الشىء الذى يختفى وراء ستارة لا يزال يوجد هناك وراءها • وطبقا لنظرية كلاسيكية فان الطفل لكى يدرك هذه الظاهرة يأتى الى الستارة وينظر خلفها • ولكن « باور ، ١٩٧١ » أجرى تجربة قاس فيها استجابات الخوف عند الأطفال (ارتفاع سرعة النبض) عندما كانوا يختبرون بأنواع من الخداع البصرى ، ثم عرض أشياء ظاهرية على الشاشة حيث حاول المختبر (بفتح الباء) الوصول اليها • وبما أنه

فشل فى الوصول الى تفهم العرض ، فانه أبدى دهشة كما استدل على ذلك من سرعة النبض . وعلى العكس من ذلك فانه لم يسجل أى تغيير فى سرعة النبض عندما كان يسمح للطفل بأن يمسك بالفعل بشىء . وهكذا فان الطفل يتوقع أن يكون قادرا على أن يلمس شيئا يراه . وبما أن الأطفال الذين يبلغون من العمر أسبوعين يستجيبون فعلا لظروف التجربة بالطريقة التى وصفنا فان لنا أن نستخلص أن هناك توقعا فطريا لنتائج ملموسة من انطباعات بصرية .

هذه النتائج كانت منيرة للدهشة كما كانت شائعة . انها أظهرت أنه يوجد تكامل على الأقل بين جانب من العين واليد ، وهذا التكامل موجود فى بناء الجهاز العصبى (باور ص ٣٥) .

وبعد ذلك نظر باور فى امكانية وجود عمليات أكثر تعقدا ومقننة فى الجهاز العصبى للانسان . انه كان يغطى أشياء على مرأى من الأطفال بستارة كان يزيحها بعد فترات مختلفة ، فلم يبد الاطفال انزعاجا عندما كانوا يرون أن الأشياء لا تزال موجودة . انهم لم يظهروا ذعرا عن طريق سرعة النبض عندما كان الشىء يذهب ويختفى ، على شرط أن لا تطول الفترة كثيرا بين الاخفاء والاظهار .

« يبدو أنه حتى الأطفال الأطفال جدا يعرفون أن شيئا لا يزال موجودا بعد أن يكون قد اختفى ، ولكن اذا طال وقت الاخفاء فانهم ينسون كل شىء عن هذا الشىء المختفى . وكون ذلك يحدث فى هذا الوقت المبكر من حياة الأطفال وحداثة موقف الاختبار ، كل ذلك يجعل من غير المحتمل أن مثل هذه الاستجابة يجب أن يتعلمها الطفل (باور ص ٣٥) »

وفى اختبارات اخرى اكتشف (باور) أن الأطفال الذين بلغوا من العمر ثمانية أسابيع يتوقعون عودة ظهور شىء يكون قد اختفى من تلقاء نفسه خلف ستارة . ويمكن أن يسجل نوع من الانزعاج اذا عاد الشىء للظهور بسرعة جدا ، ومع ذلك فيبدو أنه لا فرق بالنسبة للطفل بين أن يرى مكعبا على الجانب الآخر للستارة بدلا وأن يرى كرة . وكل ما هو مطلوب أن يكون هناك نمط حركى اذا كان للطفل أن يتابع ببصره . وفى النهاية سوف يتعلم الطفل نوعية الشىء المتحرك .

وتظهر التجارب وجود ميكانيكيات فطرية لمعالجة المعلومات لدى الانسان ، ولذلك فان هذه الميكانيكيات على جانب كبير من الأهمية النظرية . انها تدعم وجهة نظر (ك . لورينز) الذى يؤكد أن الميكانيكيات الفطرية لاطلاق الاستجابات تعتبر الاساس للكثير من أنماط تفكيرنا واتجاهاتنا .

دراسة الأطفال المعوقين :

كثير من الأنماط الحركية التى نبديها لا تكون موجودة عند الميلاد . فمعظم تعبيراتنا الوجيهة ـ على سبيل المثال ـ تنمو خلال تطور الفرد ونموه .

فهل هذه الأنماط الحركية متعلمة أم هى نتيجة النضج ؟ ان الدراسات التى أجريت على الصم والعمى بالولادة تجيبنا عن هذا السؤال .

ان الأطفال الذين يولدون صما وعميا يعيشون ويكبرون فى ظلام وسكون . انهم محرومون من فرصة رؤية أفعال الآخرين وسماعها . فاذا كانت النظرية البيئية

صحيحة فان سلوكهم سوف يكون مختلفا عن سلوك الآخرين الذين لم يحرموا من المعلومات • ولقد درسنا حالة هؤلاء الأطفال ، وسجلنا سلوكهم على أفلام ، ووجدنا أن انطباعات الوجه الأساسية مثل الابتسام والضحك والبكاء وعبوس الغضب والكز على الأسنان وما شابه ذلك كانت موجودة ، وقد حدثت في المواقف الأساسية التي قد نلاحقها لدى الأطفال الأصحاء • فالأطفال العمي والصم بالولادة تبسموا عندما كانت أمهاتهم يلعبن معهم • وكانوا يبكون عندما كانوا يجرحون أنفسهم ، وكانوا يظهرون علامات الغضب • وليس ذلك سوى أمثلة قليلة • ولقد أظهر الاطفال الصم العمي الذين لم يسبق أن أتيحت لهم فرصة اكتشاف بيئتهم بالاستعانة بحواسهم استجابات مماثلة •

ولا يزال الجدل قائما ، وهو أن تشكيل هؤلاء الأطفال يمكن أن يحدث — مثلا — بواسطه ابتسامة الأم التي تعتبر مكافأة مع التدليل ، أو بواسطة الاستجابة لبكاء الطفل باراحته • مثل هذا التعزيز متوقع الحدوث ، ولكن يجب أن يبدأ بأنماط يمكن التعرف عليها من تعبيرات الوجه ، وأما بالنسبة للأنماط الأكثر تعقدا من التعبير مثل سلوك الغضب فانه من الصعب ادراك كيف يمكن تحديدها عن طريق التشكيل القائم على المصادفة •

وكذلك يظهر الأطفال الصم والعمي بالولادة بعض أنماط الاستجابات الاجتماعية كالخوف من الغرباء الذي يعتبر أمرا شائقا • فعلى الرغم من أن هؤلاء الأطفال لم يمروا بخبرة مؤلمة من جانب الغـرباء فانهم يميزون بحاسة الشم بين الأشـخاص المألوفين لهم وغير المألوفين • فغير المألوفين يثيرون عندهم استجابة الخوف • فالطفل ينسحب ويحاول الاتصال بشخص يعرفه • وفي سن متأخرة تتحول استجابة الخوف من الغريب الى رفض واضح له • وقد يتصرف الطفل تصرفا عدوانيا ، فيدفع الغريب بعيدا قبل أن ينسحب من الموقف • ويمكن أن تلاحظ هـذه الاستجابة كذلك لدى الأطفال من ثقافات مختلفة كثيرة • فميل الانسان الى أن يعيش في جماعة مقصورة محدودة والى أن يبدى الشك أو حتى العداء تجاه الغرباء يبدو أنه مبني على هـذا الاستعداد الفطري •

وهذه المعلومات المستقاة من دراسة الأطفال المولودين صما أو عميا ذات أهميـة نظرية بالغة غير انها مع ذلك محدودة وذلك لأن كثيرا من أنماط سلوكنا الاجتماعي تثيرها مثيرات سمعية وبصرية • وما دامت هذه القنوات مسدودة لدى الأطفـال المولودين صما وعميا ، فان علينا أن نستكشف طرقا أخرى اذا أردنا أن نعرف هـل ثم أنماط أكثر تعقدا من الاستجابات الاجتماعية تنتمي الى برامج سلوكية مكتسبة عن طريق الجنس • ولقد بحثنا هذه المسألة بدراسة المولودين عميا وبمقارنة الثقافات المختلفة •

وبالحديث مع المولود أعمى فأننا نثير عنده أنماطا سـلوكية معقـدة تماما كالاستحياء ، فكل ما نحتاج اليه لنجعل بنتا صغيرة يحمر وجهها هو مجرد ثناء عليها • أنها تحني رأسها وتتحول بعيدا ، ثم تواجه المتحدث وتبتسم • أما الولد المولود أعمى فانه يخفي وجهه خلف يديه عندما يشعر بقليل من الخجل •

مقارنة ثقافات مختلفة

أنماط حركية متماثلة

تقوم الدراسة المقارنة بين الثقافات المتعددة على وثائق فيلمية • وحتى وقت قريب ركزت الوثائق الخاصة بالدراسات العرقية على جوانب مادية من الثقافة وعلى انجازات وأعمال ملموسة مثل الرقص والطقوس المختلفة • فقامت الدراسات على توثيق كيف ينسج الناس السجاد ، وكيف يصنعون الأوانى ، وكيف يبنون الأكواخ• مثل هذه الأنشطة وثقت توثيقا تاما • ومع ذلك فاذا رغب المرء أن يرى كيف يحيى الناس فى الثقافات المختلفة بعضهم بعضا ، وكيف يحضنون أطفالهم ، وكيف يمزحون ويتشاجرون ، فسوف نحاول عبثا البحث عن مجموعه منظمه من الوثائق غير المرتبة •

ولذلك فاننا بدأنا برنامجا للتوثيق فى الثقافات المختلفة ، يصور الناس فى أفلام دون علمهم بذلك وعن طريق عدسات المرايا (لمزيد من التفاصيل انظر ابل ابيسفيلدت ١٩٧٣ أ ، ١٩٧٥ ب) • وخلال السنوات العشر الأخيرة ركزنا اهتمامنا على الثقافات التى تتلاشى بسرعة والتى لا تزال تسير وفق الطريقة الأولى الأصلية لها فى الحياة ، كما اخترنا تلك التى كانت تمثل نماذج لمراحل مختلفة من التطور الثقافى • ولقد زرنا على فترات منتظمة قبائل بوشمان فى كالاهارى الذين يعيشون صيادين وجامعى محاصيل وغير ذلك وقبائل يانومبانى الذين يعيشون على الزراعة البدائية ، وقبائل ايبو ، وبيامى ، وغيرها من رعاة غينيا الجديدة ، وقبائل هيمبا (كوكو فيلد ــ جنوب غرب افريقيا) الذين يمثلون الرعاة ، وقبائل البالينية الذين يمثلون زراع الأرز • كما زرنا جماعات أخرى • وجمعنا أفلاما لاستجابات اجتماعيه غير مدرجة أساسا • وكان كل منظر مصحوبا بوصف يوضح السياق الذى تم فيه النمط الذى أثاره والذى حدث قبل ذلك • كل هــذا لنتمكن فيمــا بعد من القيام بالتحليل اللازم • ولقد تجنبنا بقدر الامكان الاختيار ، وذلك بتصوير السلوك فى كل مكان وزمان يتوقع حدوثه فيه ، مثلا عندما يتحرك الناس ، وعندما يتجهون بعضهم نحو بعض ، دون أن يعلموا مقدما هل السلوك سيكون من النوع الودى أو النوع العدوانى •

لقد كشفت الدراسات التى تمت على ثقافات مختلفة أن عددا كبيرا من الأنماط الحركية يحدث بشكل عام فى الظروف المتماثلة والسياق الواحد • ومن المؤكد أنه ليست كل هذه الأنماط فطرية • والخبرات المتشابهة فى الفترة المبكرة من حياة الطفل قد تشكل السلوك فى مختلف الثقافات بشكل واحد أو متشابه • فهل صحيح أن هز الرأس الذى يرمز الى كلمة « لا مأخوذ من تحويل الطفل رأسه عندما يرفض الرضاعة بعد أن يشبع ؟ وهل هذا يفسر السبب فى حدوث هز الرأس فى كثيرا جدا من الثقافات رمزا الى كلمة « لا » ؟ يجب أن نأخذ فى الاعتبار كذلك أن الاستعدادات الفطرية للتعلم قد تكون أساسا لتعلم متشابه فى ثقافات مختلفة • وهناك عدد من الحقائق التى سوف نناقشها تشير الى وجود مثل هذه الاستعدادات •

ويمكن تفسير وجود قدر كبير من التشابه بين الثقافات المختلفة بأن هناك وظيفة مشتركة • وليست هناك طرق كثيرة لدفع الخصم أو لركله ، ولذلك لو عثرنا على تشابه فى هذا الخصوص فى عدد من الثقافات فانه لا ينبغى لنا أن

نفترض بطريقة غير نقدية وجود ميراث بيلولوجى مشـــترك ، حتى وان كان ذلك صحيحا . ولقد تعودت أن أفكر فى أن اخفاء الوجه فى حالة الخجل مثلا عملية متعلمة . والأطفال يخفون أنفسهم خلف أيديهم ويفترضون أنهم ماداموا لا يرون فان احدا لا يراهم .

ويبدو من المعقول أن الأطفال فى الثقافات الأخرى يحسون الشعور الذى يوضح عالمية هذه الأنماط . ونظرا لاننى قد صورت طفلا أعمى يخفى وجهه فاننى لم أعد متأكدا بعد من ان هذه العملية متعلمة . واذا ما تركنا هذه الحالات الملتبسة فاننا نجد أنماطا سلوكية كثيرة شكلها الخاص ليس مفروضا عن طريق الوظيفة . فمثلا الابتسام يعبر عن نية محبة وود ، والبكاء يعبر عن الحزن والضحك من شخص يعبر عن صورة من صور الاعتداء . ويبدو أن هذه تقاليد نجمت عن تطور الجنس لأنها انتقلت من جيل الى آخر مع حدوث تغير طفيف فيها . وذلك على العكس من التقاليد الثقافية التى لا شك فيها والتى حدثت بها تغيرات سريعة كاللغة . ففى غينيا الجديدة يتحدث الناس مئات اللغات . ولا يحتاج المرء فيها الى أجيال كثيرة لينشىء لغة جديدة . وما يدهش المراقبين هو التطابق مع التفاصيل .

ان الحركة السريعة لحاجب العين مثال خاص من أمثلة السلوك الموجود فى مختلف الثقافات ، ويستحق منا الدراسة . لقد وجدت فى عدد كبير من الثقافات الأنماط التالية من التحية تحدث : بعد رفعة قصيرة للرأس (نقرة بالرأس) يرفع الحاجبان بسرعة ويظلان مرفوعين لمدة سدس ثانية . ويتبع ذلك انحناءة بالرأس مصحوبة بابتسامة قد تسبق حركة الحاجب . هذا التعبير مشتق من تعبير الدهشة، وهى دهشة ودية كما تدل على ذلك الابتسامة المصاحبة ، ويدل هذا على الاستعداد للاتصال . ونحن نلاحظ هذا السلوك عند التحية والتدليل لتأكيد الاتفاق ، وفى مواقف أخرى تعبر عن الاستعداد للاتصال . وهناك أشكال أخرى من الطقوس تلاحظ عندما يرفع الحاجبان ، ويصحب ذلك حملقة تهديد تدل على الاحتقار . وفى هذه الحالة يبقى الحاجبان مرفوعين خلال الموقف .

وتؤثر الاختلافات الثقافية فى هذا الاســـتعداد الذى ترمز عليه حركة حاجب العين . فقبائل البولينيزيين يحركون حواجب عيونهم بســـهولة . وهم يحيون الغرباء كذلك بحركة الحواجب . واليابانيون يكبحون هذه الحركة عندما يلتقـــون بالكبار . انهم يعتبرونها غير لائقة . والأطفال الصغار يخاطبون — مع ذلك — بهذه الطريقة . ويبدو أننا نتخذ موقفا وسطا . فنحن نستعمل هذه الاشارة عند التدليل وعند تحية الأصدقاء ، وأخيرا عندما نؤكد اتفاقنا .

ومن المؤكد أن رجال اللاهوت يعتبرون هذا النمط الحركى (حركة حاجب العين) نمطا حركيا فطريا . ان حركة الحاجبين تحدث بانتظام مرافقة لأنماط حركية فطرية أخرى مثل الابتسام وهز الرأس وربما انحناؤها ، ويبدو أنه جزء من برنامج معين .

وهناك نمط سلوكى آخر يعتبر علامة عالمية للحب هو التقبيل . ففى كل الثقافات التى درستها الى الآن وجدت أن الأمهات يحضن ويقبلن أطفالهن الصغار . يحدث هذا عند البابوا وعند السكان الأصليين لأســـتراليا واليابانيين والبالينيين والبوشمان والهيمبا وليانومامى وعند كثير غيرهم . وتؤثر الاختلافات الثقافية التى

لوحظت في استخدام هذا النمط عند اتصال الكبار بعضهم ببعض • وفي بعض التقاليد يبدو التقبيل محرما على الأقل أمام الناس • ونمط التقبيل هذا مأخوذ من طريقة اطعام الفم بالفم ، كما أنه مرتبط بأنواع من السلوك المتجانسة لدى الحيوانات العليا •

ولنتجه الان الى أنماط أكثر تعقدا • لقد قيل ان سلوك الحيوانات الثدييه من الاختلاف بحيث يصعب على المرء ان يجد فيه اى نمط ثابت (شيندل ، ١٦٤٧) • ولقد أجاب لورينز (١٩٣٢) عن ذلك بأن اظهر ان نطابق حركات الغضب والخوف لدى الكلب نجم عنها عدد من التعبيرات المختلفه ، وذلك اذا ما ضممنا درجات الشدة المختلفة للحركات المعنية • وبهذه الطريقة نجد أن كثيرا من أنماط التعبير الانسانيه التي تبدو لاول وهلة شديدة الاختلاف ، غير أنها يمكن ارجاعها الى عدد من الانماط الثابتة التي يتراكم بعضها فوق بعض او تحدث بالتناوب • ولنأخذ نمط الاستحياء كمثال • فالبنت المستحية قد تنظر الى شخص ، ثم تخفض جفن عينها وتدير رأسها بعيدا ثم تعيد النظر والتحديق وتنظر خلسة اما بنظرة من ركن العينين مع بقاء الرأس متجها بعيدا أو بعد التحول الى الخلف والاتجاه الى وجه الشخص، وفي هذا الموقف قد تبتسم البنت وفي الوقت نفسه تنشط عضلات العدارة والنفور وتضغط الابتسامة، وينتج عند ذلك ما يسمى بابتسامة الخجل • وقد تضع يدها على فمهـــا لتخفض التعبير ، أو قد تخفي نفسها وراء صديق أو أى شيء يكون موجودا ، أو قد تضم شيئا الى صدرها كما لو كانت تنشد الحماية • وقد تحرك حاجبيها حركة ودية . ولكنها تتفادى لقاء العيون بتخفيض جفونها • وقد تنظر اليك، ولكنها تدير صدرها بعيدا وتظهر كتفيها • وقد تظهر بعض أنماط العدوان ، كأن تضرب برجليها في الأرض ، أو تضرب بدعابة صديقا مجاورا ، أو تضحك ، وقد تعض أصابعها أو شفتيها أو تقرض أظافرها • وواضح باختصار أن هناك نظامين يستثاران في وقت واحد : نظام ودي وآخر عدائي هو الذي يوجه استجابات العداء والهروب • فالأنماط الحركية العدائية والهروبية مرتبطة ــ من ناحية ــ بأنماط التقريب والتودد وبتعبيرات الاستعـــداد للاتصال الاجتماعي من ناحية أخرى • وقد ترتبطان بطريقة تلقائية أو بالتناوب • ونظرا لأن كثيرا من الأنماط المختلفة لكلا النظامين يمكن أن يرتبط ويصاحب بعضها بعضا فان مجموعة كبيرة من التعبيرات يمكن أن تحدث •

ومع هذا كله لا نجد صعوبة اطلاقا في تفسير وتصنيف هذا النمط حتى ونحن نواجه الموقف في تقاليد مختلفة اختلافا كليا ، ويتسق هذا مع نتائج اكمان وفريزين والسويرث (١٩٧٢) الذين عرضوا لأفراد متعلمين وأميين في أعراف مختلفة صورا وتسجيلات صوتية وصورية وكلها تتضمن تعبيرات متنوعة • وقد تعرف المفحوصون على تعبيرات تقاليد غير تقاليدهم بدرجة عالية من الدقة •

تقلبد وأنماط حركية فطرية

ان الحركات التي تصاحب كلمتي « نعم » و « لا » تكون أحيانا محيرة • فمن المعروف جيدا أنه توجد اختلافات عرفية ولكن المؤكد أن هز الرأس هو أشهر علامة حركية تصاحب كلمة « لا » • ولقد صورتها على الفيلم للآخرين في قبائل متعددة من قبائل بابوا ويانومامي الهنود ودلاهاري وبوشمان والهيمبا • ويحدث هذا النمط في العالم كله بتوزيع متناثر ، ولكنه بالتأكيد ليس الطريقة الوحيدة للتعبير عن معنى

« لا » ، فاليونانيون وكثير من سكان حوض البحر الأبيض المتوسط والشرق الأدنى يعبرون عن « لا » بهز رووسه الى الخلف مع اطباق الجفنتين وهز الرأس عاليا نحو الجانبين ، وأحيانا برفع احدى اليدين أو كلتيهما فى ايماءة تعنى الرفض · ومن الممكن ملاحظة هذا النمط فى أعراف أخرى كثيرة كتعبير عن الغضب · فمثلا نحن نظهر نمطا واحدا عندما نشتم ونرفض فى حركة عاطفية قوية ومع ذلك فاستعمال هذا النمط محدود مع « لا » الواقعية الفعلية ·

والهنود الايوريو فى برجواى لهم طريقة أخرى للتعبير عن « لا » · أنهم يكرمشون أنوفهم كما لو كانوا يشمون رائحه غريبة ، ويغمضـــون عيونهم ويدفعون غالبا شفاهم الى الامام فى شكل تبويزة · وهذا النمط مثل لا الرافضة الفعلية الواقعية ، محدود جدا · ولكن اذا لاحظنا رد فعل الناس للروائح الغريبة فاننا نجد نمطـــا عالميا : أغماض العين وكرمشة الأنف · وهذا النمط ماخوذ من محاوله سد الطريق على مثير مزعج ·

وقبائل أيبو فى غينيا الجديدة يستعملون نمطين حركيين للتعبير عن « لا » فهناك « لا الفعلية الحقيقية » ، وفيها يهزون رءوسهم ، ولكن اذا كان الرفض فى موقف اجتماعي فانهم فى هذه الحالة يدفعون بشفاههم الى الأمام ، أى أنهم يبوزون · والتبويز مرة أخرى نمط يقوم به الناس عندما يشتمون أو يسبون ، وعندما يقطعون الحديث مع غيرهم ·

وبعبارة أخرى من المؤكد أن التعبير عن « لا » يأخذ طرقا مختلفة ، ولكن أنماطا متعددة يمكن اتخاذها لهذا الغرض ما دامت تعبر بالفعل عن « لا » ، سواء كان ذلك فى سياق اجتماعي أو برفض قبول مثير أو بهز شىء ببساطة (١) ، والأخير يحمل أقل قدرا من الشحنة العاطفية ، ولهذا فانه يســـهل التعبير عن « لا الفعلية الواقعية » أكثر من غيره · وأحيانا تلتقط الأعراف أنماطا معينة لمعانيها الخاصة وتجعل منها تقليدا ، والأنماط الحركية في مثل هذه الحالات تكون هامة ، وتكتسب معانيها الخاصة من خلال التكيفات الثقافية ·

التشابه فى المبادىء

هناك عدد كبير من الأنماط السلوكية التى تتشابه فى الأعراف المختلفه ، رغم أن التشابه لا يكون في الشكل بقدر ما يكون فى المبدأ · وعدد كبير من هذه الأنماط يصدر عن ميول فطرية لدى المستقبل ، وهذه تكون جزءا من التكيف القائم على تطور الجنس لدى الانسان · والحيوانات ـ كما ناقشنا سابقا ـ مثلها مثل الانســـان، ليست مزودة بأنماط حركية فقط ولكنها مزودة كذلك بأجهزة كاشفة تتجه الى مثيرات معينة أو الى مواقف مثيرة · وتكون هذه الأجهزة بمثابة اشارات وتقوم باطلاق أنواع من السلوك معينة · ولا حاجة هنا الى أن يتعلمها الحيوان سلفا بطريقة التعلم الشرطى · ولدى الحيوان معرفة فطرية بذلك ـ اذا جاز هذا التعبير ـ والجهاز المستقبل الذى تنطلق عنه الاستجابات يسمى « الميكانيكية الفطرية للاطلاق » ·

(١) النفسير الذى قدمه « داروين » لا تدعمه المادة الموجودة هنا · ويبدو أن النمط ماخوذ من هز شىء ما ، وهو نمط حركى منتشر بين الثدييات والطيور ·

وبعض ميكانيكيات معالجة المادة لدينا تتحول الى اشارات تأتى من الآخرين ، فالأطفال الصغار مثلا يتميزون بعدد من الملامح نعتبرها علامات على الذكاء ، ويكون بعضها عبارة عن علاقات جسمانية ، مثل كبر الرأس بالنسبة للجسم ، قصر الأطراف نسبيا ، بروز الجبهة بالنسبة لصغر الوجه ، كبر العينين نسبيا • وأكثر من ذلك أن الخدين قد يكونان اشارتين • ومن السهل جدا القيام بعمل نماذج تكون ذكية والمبالغة فى ملمح واحد كافية لاحداث الأثر المطلوب • ويمكننا أن نرى هذا فى عدد من الأفلام الهزلية (فى انتاج ديزنى مثلا) حيث يمكن اخراج الحيوانات الذكيــة بالمبالغة فى حجم الرأس بالنسبة للجسم • وملامح الأطفال هى على المستوى العالمى ، كذلك الأمر بالنسبة للاستجابة للملامح الذكية التى تمنع الاعتداء • ولهذا فاننا لا ندهش عندما نجد أن الاستحسان عن طريق الأطفال أمر يحدث فى كثـــير من الممارسات عندما يكون الغرض هو السلام • ولقد لوحظ أن اليانومامى من الهنود عندما يدعون الى حفل أو وليمة يأخذون معهم النساء والأطفال • وعندما يدخلون قرية فان الزائرين يرقصون بطريقة تشبه حركات الحرب ، ويقفزون وهم يعرضـون سيوفهم ورماحهم • هذا الاستعراض العدائى يقابل ويهدأ – على النقيض من ذلك – بطفل يرقص مع رجل وهما يلوحان بجريد النخل الأخضر • وفى عرفنا يحيى زوار الدولة باطلاق الهتافات (وهذا استعراض عدوانى) ، كما يحيون باطفال يحملون باقات الزهور •

وتقوم كثير من الحيوانات العليا بأنواع من العروض الذكرية تخدم هـدف التهديد العدائى • فعندما توجد مجموعة نشطة من القرود للرعى فان بعض الذكور منها يجلسون للحراسة وظهورهم للمجموعة ، عارضين بذلك أعضاءهم الذكريه •

والانسان لا يجلس للحراسة بهذه الطريقة ، ولكنه يقوم بعمل تماثيل تؤدى دور « خيال المقاتة » ، ليحمى منزله وحقوله ، وتظهر بتعبيرات الوجه التهديد ، كما تقوم بعروض ذكرية • هذه التماثيل معروفة للعالم كله وكذلك العروض الذكرية باعتبارها تمثل تهديدا وتخويفا • وتفاصيل هذا النمط تختلف من ثقافة الى أخرى • ونحن نعرف مثل هذه التماثيل من أوربا ومن آسيا الاستوائية وغينيا الجديدة وأمريكا الجنوبية وأفريقيا ومن أماكن أخرى ، كما أنها غالبا تستعمل كتمائم • فاليابانيون مثلا يستعملونها كذلك عندما يرغبون فى حماية الشخص •

وتحدث التهديدات الذكرية المباشرة خلال العروض العدوانية • ويمكن أن يستخدم لاظهار التهديد الشديد مع اصدار ايماءات معينة أو حتى باستعمال تهديد لفظى ، وذكور الايبو (من غينيا الجديدة الأندونيسية) اذا خافــوا – يضربــون بأظافر ابهامهم على أعضاء التذكير ويكررون ذلك • وهكذا يوجهون الاهتمام الى أعضاء التذكير • وفى مواقف الدهشة ربما لايعرف المرء حقيقة هل يحدث أى شىء خطر وعليه أن يحمى نفسه منه • وهنا يحدث سلوك الرفض • ويتضمن ذلك أيضا ألفاظا منطوقة • وقبائل الايبو تستخدم الكلمات المخيفـــة التى تعتبر محرمة فى مواقف الدهشة أو فى مواقف تسير طبقا لمبدأ مشـــابه عندما تنادى بأسماء القديسين فى مواقف الدهشة أو فى مواقف الشتم واللعن وما الى ذلك من مواقف دنيوية •

وهناك موقف شائق آخر من مواقف استعراض الذكورة وهو التوكيد بالأكتاف وقبائل اليانومامى تؤكد بالأكتاف بوضع زينة من الريش عليهما ، ويضع اليابانيون

والأوربيون زينة من الملابس • والأكتاف العريضة نموذج الجمال عند الرجل • واذا نظرنا الى خط الشعر على ظهر الرجل فاننا سنجد (على العكس من القردة الكبيرة) أن هذا يمشي لدى الانسان في اتجاه الى أعلى بشكل ينتهى بتكوين خصلة من شعر غزير • ولنا أن نفترض أن هذه الخصلة كانت أكثر وضوحا لدى أجدادنا ذوي الشعر الغزير ، وأنها ساعدت في تكبير الجسم ، ولا شك أنها نوع من التكيف للمشي والقامة منتصبة نظرا لانها غير موجودة في القردة الكبيرة (لا يهوزن في ابل ابيسفلدت ، ١٩٧٥ ب) • ونحن نفترض أن التفضيل القائم على الميكانيكيه الفطريه لاطـــلاق الاستجابات قد أبقى على التقليل من عرض مظاهر الذكورة ، وساعد على تكوين اختراع عرفي هو استعراض لأعضاء التناسل في ضخامة أرداف المرأة • وفي بعض الأجناس البشرية يعتبر هذا خاصية جنسية ثانوية لدى المرأة • وتقدر باعتبارها من علامات الجمال ، وهي غير موجودة في كثير من الأجناس الأخرى • ومع ذلك فكون الموضة لا تزال بطريقة أو بأخرى تؤكد هذه المنطقة باضافة مخدات وما شابهها قد يدل على على أن هذا الأمر كان أكثر انتشار فيما مضى •

عبارات لفظية متداولة

من المؤكد أن الألفاظ والقواعد التى يستعملها الناس عندما يتحدثون هي نتيجة تطور عرفي ، ومع ذلك فما يقوله الناس في موقف معين يبدو أنه هو من حيث المبدأ • وبما أن هذا الميدان لم يستكشف بعمق بعد فانني أرغب في توجيه الانتباه الى تلك الحقيقة • ذلك أن الناس عندما يحيي بعضهم بعضا يتبادلون كذلك بعض الكلمات القليلة • فالعبارة التى يفتتحون بها الحديث بينهم تعبر عن الاهتمام • فمثلا « كيف حالك ؟ » « صباح الخير » عبارة شائعة ، وقد تمثل كذلك هديه رمزيه لأنها تعبر عن تمنى شيء جميل ، ويستمر الاتصال غالبا بين الطرفين عن طريق حوار لا يحتوى في الحقيقة على معلومات فعلية حقيقية • فقد يقول الواحد منا للآخر هذه العبارة « الجو اليوم بديع » ، وقد يرد عليه زميله بعبارة تحوى أمرا تافها مثل « ولكننا نستفيد أكثر من بعض المطر لو نزل من أجل المحاصيل » • وقد يوافق الزميل على ذلك قائلا : « نعم هذا صحيح » • فالمهم هنا ليس هو تبادل الحقائق • فكلاهما يعلم بالفعل ومنذ البداية أن اليوم يوم بديع • والمهم أن قنوات الاتصال قد فتحت بينهما ، وأن كلا منهما متفق مع الآخر ، وقد ينتهي الاتصال بينهما بأمنية طيبة أخرى عن مغادرة كل منهما للآخر ، وذلك بهدية رمزية (لفظية) •

فالانسان ينطق بكثير من سلوكه الذى يتميز به • وتبادل الهدايا نمط عام شائع • انه يتصل بأنماط شبيهة به لدى الحيوانات أو من المحتمل أن يكون بالأمنيات والوعود اللفظية ، ويستطيع أن يحزن ويتفجع على شيء ليعبر بذلك عن الاهتمام ، ولكنه يستطيع أن يفعل ذلك باللفظ ، ويستطيع الانسان أن يستخدم التهديدات اللفظية بدلا من القتال مع خصمه • واذا ما أخذنا في الاعتبار ما تؤديه الطقوس أثناء التطور ــ احلال الطقوس مثلا محل القتال المدمر ــ ادركنا أن ذلك يعتبر واحدا من ضغوط الاختيار الهامة في تطور اللغة •

كيف يخاطب الانسان وهو غضبان ، وكيف يخاطب من شخص يحبه ، وكيف يتحدث عندما يكون مندهشا • يبدو أن كل هذا واحد من حيث المبدأ •

طقوس عرفية وبيولوجيه

ان الطقوس العرفيه والبيولوجيه تتبع نظاما متشابها ، وذلك لان ضغوط الاختيار التى يقع تحتها الانسان والتكيفات الاولى التى تشكل نقطه البدايه واحده من حيث المبدا • والاشارات ـ والطقوس معنيه بتطور الاشارات ـ لابد ان تكون واضحه وان توصل المعنى بدقة • والانماط الحركيه اصبحت من خلال تطورها الى اشارات مبسطه . وفي الوقت نفسه تحدث تغيرات كثيرة فى الحركة (كالمبالغات القائمه على التقليد) . وأداء العمل يتأكد عن طريق التكرار الايقاعي وطقس المغازله واستودد المعروف باسم « تأنييم هيت » الذى صورناه ووصفناه فى مكان آخر (ابل ابيسفيلدت ١٩٧٤) مثال جيد لذلك ، وأحيانا تتجمد الحركات فى جلسات أو وقفات من تكيفات معينة (كجلسة التهديد) ، والطقوس البيولوجية والثقافية تبدأ فى الغالب من تكيفات سابقة مشابهة • ثم تتطور الانماط المتشابهة مستقلة بعضها عن بعض • والطريقة التى تعرض بها الأسلحة لاظهار السلام متشابهه لدى كل من الانسان والحيوان • والطيور البحرية وغيرها من الطيور مثلا تظهر نية السلام عن طريق الاشارة الى السماء • فهى تدير منقارها بعيدا عن الخصم وتتجه به نحو السماء مشيرة بذلك بوضوح الى أن السلاح لن يستعمل • ونحن عندما نعرض السلاح فى طقوس التحية نتبع هذا المبدأ • واحضار الطعام لجماعة يؤدى هدف الربط بين أفرادها لدى كل من الانسان والحيوان وطقوس تبادل الطعام والهدايا تطورت تطـورا متشابها • ويمكننا أن نذكر الكثير من الأمثلة للتطور المتشابه فى كل الطقوس البيولوجية والعرفية (هذه الأمثلة فى ابل ابيسفيلدت ١٩٧٣ أ ، ١٩٧٥) • وهناك قوانين مشتقة من الوظائف التى تحكم كلا من التطور البيولوجى والتطـور الثقافى •

نظرة علم الحياة والانسانية

ناقشنا فى الفقرات السابقة التكيفات التى تتم فى السلوك الانسانى ، والتى ترجع الى تطور الجنس ، وهو موضوع لم يحظ بالدراسة الكافية حتى الان • فالى الآن لا نعرف كمية ما هو مبرمج مسبقا من سلوكنا الاجتماعى ، ولا كيف نمت هذه البرمجة• ولكن هناك مايشير الى أن هذه التكيفات الراجعة لتطور الجنس قد تطورت من خلال النضال من أجل الرتبة والاستعداد للخضوع والتشدد ضـد الآخـرين والاعتداء ، وأيضا من خلال ميولنا الغيرية والحاجة الى تكوين روابط الصداقة ، وذلك فى السلوك والاتجاه المبنى على الحب بأوسع معانيه •

فاذا ما كانت هذه الفروض سليمة فهل يعنى ذلك أننا مرغمون على الخضوع لكل دوافعنا الفطرية ؟ وأننا ضحايا لا حيلة لنا لتأثيرات تلك الدوافع ؟ يسمع الانسان أحيانا عن فكرة مؤداها أن علم الأخلاق من خلال تركيزه على الخصائص الفطرية يدعم معتقدات محافظة معينة ، مثل تلك التى تدعو لثبات المجتمع وعدم تغيره • ومن المؤكد أنه يكمن هنا خطر سوء التفسير • ولكن علماء الأخلاق ـ لكى يحتاطوا ضد سوء التفسير هذا ـ أكدوا مرارا أنه ليس كل تكيف من تلك التكيفات الراجعة لتطور الجنس يبقى ملائما ومناسبا للظروف الراهنة • وكما أن ذيلنا قد فقد قيمته التكيفية ، ثم سحب واختفى خـلال التطور ، فكذلك الحال بالنسـبة لكثير من استعداداتنا التى تحولت الى ذيول • ولا بد لنا من أن نتمشى مع مثل هذا المبـدأ

التطورى · وباعتبارنا مخلوقات مفطورة بالطبيعة (جيهلين ، ١٩٤٠) فاننا لا شك قادرون على ذلك · وبينما لا تخضع الحيوانات للدوافع الفطرية فقط ولكن لتحديدات سلاسل السلوك فى تفاصيلها الدقيقه – الحيوان البحرى المسمى اجوانا يقاتل مثلا كما لو كان فى مباراه طبقا لقوانين مقرره – فان ذلك لا ينطبق على الانسان · ان لديه دوافع ، كذلك لديه سلاسل حركية قصيرة فى شكل أنماط حركية ثابته ، كما ان لديه استجابات قليله لمثيرات غير مشروطة ، ويبدو – أكثر من ذلك – ان هناك معايير خلقية معينه لها اساسها فى التكيفات ؟ راجعه لتطور الجنس ، ولكن ليس هناك تحكم بلا حدود · ثم ان الضوابط الثقافية تحدد هذا النوع وتجعله فى اطار أكثر تحددا · ولكن بما أن هذه الانماط العرفيه يمكن ان تختلف من مكان لاخر فالانسان أصبح قادرا على أن يتكيف بسرعة مع الظروف البيئية المتنوعة · وللحقيقة يحتاج انسان الاسكيمو الى ضابط مختلف لدوافعه العدوانيه او الجنسيه عما يحتاج اليه ساكن الحضر · وبالاضافة الى ذلك نستطيع أن نعدل من أنماط ضوابطنا العرفية اللازمة للسلوك اذا بدا أن ذلك أمر ضرورى ، ونحن نعيش الآن مثل هذا التغيير · وعند هذه النقطة فأن هذا الكلام يعنى أننا لسنا فى حاجة الى أن نقدم للطفل الصاعد أى توجيه اطلاقا · ويدعى أصحاب هذا الرأى أن الانسان ينبغى أن يترك لنفسه لينمو من الداخل · ولكن على أى أساس ؟ ميوله الطبيعية الخاصـــة · وهذه تحددها ميكانيكيات الدوافع · ان البرمجة التى ينتجها التطور الانسانى ليست كافية فى تعبيد الطريق لحياة اجتماعية منسجمة ·

اننا معتمدون على انتقال أنماط الضوابط العرفيه اذا كان لنا ان نتكيف مع المجتمع · واذا ما نظرنا الى القضية من هذه الوجهة فاننا لا نستطيع أن ننجو تماما من مؤيدى طرق التربية المضادة للسلطة على سبيل المثال ، ولا من تعبير وتبكيت الحركه التجريبية التى لا معنى لها · وانه ليبدو مضحكا ان أولئك الذين يقيمون مثل هــذا الوزن للبيئة فيما يتعلق بتشــكيل الشخصية الانســانية ينبغى لهم ان يتنازلوا عن الأثر الاجتماعى الثقافى فى تقرير أهمية التوجيه ·

ومن المؤكد أن « الصيغ » العرفية يجب أن لا يسمح لها بالتحول الى صيغ جامدة ، فالتغير ممكن ، ولكن كما أن التطور البيولوجى يسير فى خطوات قصيرة ينبغى أن يكون الأمر كذلك بالنسبة للتطور الثقافى · وهناك فى الحقيقة خطورة أن أصحاب الفكر الراديكالى – وهم فى سبيل التخلى نهائيا عن التقاليد – انما يمهدون الطريق لذلك للهدم لا للتطور (أنظر كذلك لورينز ، ١٩٧٠) ·

وانه لمن المهم أن نكتشف طبيعة الانسان اذا كنا لا نريــد للتطور العــرفى أن يتلمس طريقه بواسطة المحاولة العمياء والخطأ · ان التبصر فى العلاقات والأسباب ، وخاصة فيما يتعلق بعوامل البرمجة المسبقة لدى الانســـان ، لهو من أهم العوامل المساعدة لنا ونحن بصدد السعى لحلول علاجية لوجودنا الذى لا شك فى أنه وجود ملىء بالمشكلات ·

ولقد هوجم علماء الأخلاق لاشارتهم الى المحددات البيولوجية للسلوك · ولذلك أريد أن أؤكد الجانب الايجابى لميراثنا المشترك · هذا الميراث يزودنا بقاعدة متينة لفهم واهتمام مشتركين ، فاذا لم يكن الأمر كذلك فان الأعراف سوف تسلك مسلك الأجناس المختلفة ، وسوف يكون من الصعب جدا التغلب على الحواجز التى تقيمها

الاعراف فى سبيل الاتصال بين الناس • ان نظرية الأجناس ســـوف تزدهر اذا لم تكن هنـــاك محرمـــات وموانع خلقيـــة • وكون الانســـانية لا تزال تعتبـــر نفسها منتمية لأسرة واحدة ، رغم أن الاختلاف الثقافى مبنى ، على أســـاس من الميراث البيولوجى • وليست المسألة أن البيولوجيين لا يرون ولا يقدرون حمـــال الاختلافات الثقافية والعرقية ، ولكن لكى يمكن الاستمتاع بذلك الجمال ينبغى علينا ن ندعم الشعور بالوحدة الموجودة فى الاختلافات وأن نستفيد من برامجنا الموروثة وأن نقتلع سم العرقية •

ولذلك فانه من الصعب بالنســـبة لى أن أفهم الســـبب الذى من أجله يهاجم البيولوجيون الذين يؤكدون أهمية ما لدينا من ميراث راجع لتطورنا الوراثى هجوما فى غاية العنف والشدة •

ويستطيع المرء أن يشير الى أخطار معينة تقع على الانسانية من جراء التمسك الحرفى بعقيدة البيئه • ولقد عبر سكنر — كما ذكرنا — عن أن سلوك الانســـان مشروط كلية ببيئته ومتوقف عليها ، وأن كل شيء — بما فى ذلك الآخلاق — ما هو الا محصلة التكيف وناتج عن البيئه • وطبقا لرأى سكنر تكون المعايير الخلقيه مشتقة بناء على ما تقوم به من وظيفه ، وأن الخير هو الذى يساعد فى بقاء الثقافة العرفية واستمرارها • ولكن من يفترض أن الخير هو فى الحقيقة ما تحدده العقيدة أو الثقافة لا يستطيع أن يتوقع من الاخرين ان يسلموا بدوافعه الانسانية • ونحن نعلم أن الثقافات قد كونت معايير للسلوك ، وهذه المعايير تضغط ضغطا لا هوادة فيه على الثقافات الأخرى ، حتى لقد يؤدى ذلك أحيانا الى القضاء على تلك الثقافات • وهذا يدل على نسبية المعايير الانسانية للسلوك • ولكن اذا فحصنا الأمر فحصا أدق فسوف نكتشف أن مثل هذه المعايير الثقافية تفرض غالبا على التى تطورت بناء على تطور الجنس والتى يشترك فيها كل الناس باعتبارها ميراثا عاما • ان الانسان «البيولوجى» لديه فيما يبدو موانع قوية عامة ضد قتل بنى جنسه وضد سوء معاملتهم • انه مفطور (معد مسبقا) على أن يستجيب لمثيرات معينة تبعث على الرحمة ، كعبوس الأطفال وصيحاتهم وبكائهم • ورغم ذلك فأن الانسان يقتل بنى جنســـه • أما الانسان (الثقافى) فقد فرض على معاييره البيولوجية معيارا عرفيا ثقافيا ، وهذا المعيار يتطلب قتل أعـــدائه من جماعته • انه يعرف قومه فى الوقت نفسه بأنهم القوم الحقيقيون ، وبذلك يميز جماعته عن غـــيرها ، ويعامل كل من عداها على أنهم ليسوا أناســـا حقيقيين •

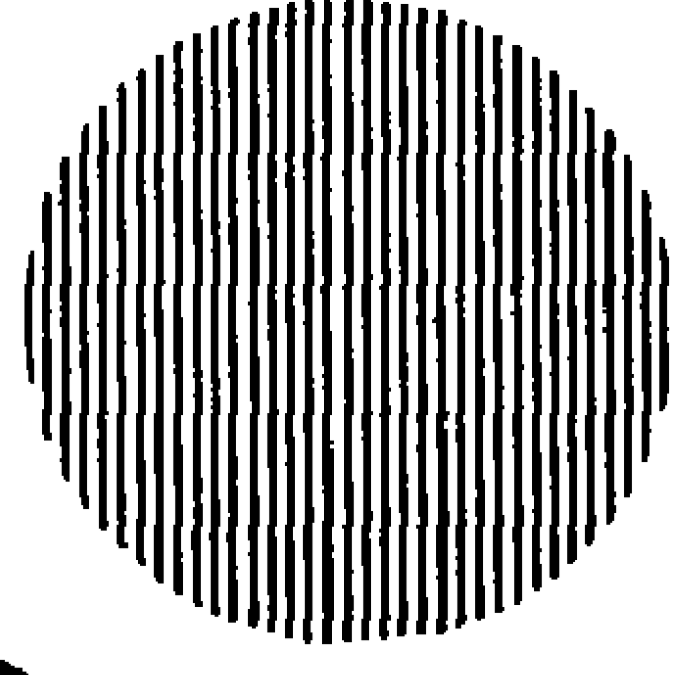
وخضوعا لهذا المعيار العرفى الثقافى فانه يقتل بنى جنسه ، ولكنه عندما يفعل ذلت يقع فى صراع بين المعايير ، وذلك لانه رغم أن المعايير البيولوجية قد فرض عليها معيار ثقافى فانها لا تزال موجودة وتستجيب الى المثيرات التى تنتبه لها • وقد لا ينزعج الانسان لضرب مدينة بالقنابل • ولكنه مع ذلك يستشعر الذنب بينه وبين نفسه عندما يقتل الناس بعضهم بعضا • وحتى فرويد قد تنبه لهذه الحقيقة الشائعة• لقد وجد أن المحاربين الذين قتلوا غيرهم يعتبرون فى كثير من الثقافات العرفية متدنسين وغير طاهرين ، ولذلك فان عليهم أن يمروا بطقوس التطهير التى يفسـرها فرويد بانها تعبير عن ضمير سيىء •

وفى السنوات الأخيرة قام علماء الأخلاق بتأكيد الوحدة البيولوجية للانسان التى تقابل تفرقة من الناحية الثقافية ، وكرروا هذا التأكيد المرة بعد المرة ، هذه الوحدة هى التى تقوم عليها آمالنا فى مستقبل أفضل ٠

وبالنسبة للجدل العنيف الذى نشر مؤخرا (الن وآخرون ١٩٧٦ ، هوليتشر ١٩٧٣ ، مونتاجو ١٩٦٨ ، توباتش وآخرون ١٩٧٤) أريد أن أؤكد أن المربين الذين يفترضون أن الانسان طبع ويمكن تعديله بلا حدود يقعون فى خطر كبير هو أنهم سيضعون لهذا الانسان برامج تربوية ليست انسانية ٠ ان أمل الانسان هو فى التربية وأحيانا هو قمع الدوافع الموروثة ، غير أنه اذا أخذنا فى الاعتبار الخصائص الموروثة للانسان فاننا بذلك نتجنب فرض ألوان من الاحباط غير ضرورية عليه ٠

المترجم : الدكتور ابراهيم محمد الشافعى

عميد كلية التربية بجامعة المنيا



بعض مشكلات نظرية التربية وسياستها في يوغوسلافيا

الكاتب ● نيكا نيقولا صولياك

من يوغوسلافيا ، ويعمل (فى قسم التربية) • جامعة زغرب • مؤلف : « أساسيات التعليم المبرمج » و «التعليم عن طريق الحاسب الالكترونى» و «دراسة من وجهة النظر السيبرانية » و « تكنولوجيا التعليم والتعليم الدائم » (باللغة الصربية الكرواتية) •

يشتمل الاصلاح الجارى فى التربية فى يوغوسلافيا على عدة محاولات ضخمة لتغيير العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية تغييرا جذريا •

ويعتبر انشاء متكامل للعمل المشترك(١) من العناصر التى تؤثر تأثيرا مباشرا على التغيرات فى مجال التربية • ومع ذلك فالعلاقة بين التربيه والعمل المشترك علاقة تأثير متبادل، ويمكن أن تساعد التربية على خلق نظام متكامل للعمل المشترك والتربية ليست سوى جانب من جوانبه •

وقد يبدو أنه من الجدير بالاعتبار اعداد دراسة مفصلة اجتماعية وايدولوجية للأساس النظرى للتربية • ويمكن أن توجد مثل هذه الدراسة — وهى قبل أى شىء آخر نقدية بطبيعتها — بصورة جديدة نفاذة للفكر الجارى فى هذا المجال ، وتفتح فى الوقت نفسه مجالات جديدة للتفكير فى دور التربية فى بناء علاقات اجتماعية فى يوغسلافيا

هذه طبعة موسعة الى حد ما من المقدمة التى أعدت لعرضها على مؤتمر زغرب فى يونيه ١٩٧٦ وعنوانها « المسائل الرئيسية فى النظرية التربوية والعمل المشترك » •

(١) « العمل المشترك » اصطلاح جاء استخدامه فى اللغة الصربية الكرواتية منذ عدة سنوات ، وهو يستخدم للدلالة على المرحلة الأخيرة فى تطور العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المصاحبة للادارة الذاتية فى يوغوسلافيا ، « فالعمل المشترك هو المرحلة الأساسية فى النظام الاجتماعى الاقتصادى بيوغوسلافيا ، ويشمل الملكية الاشتراكية لوسائل الانتاج ، والحق فى العمل بوسائل اشتراكية فى ملكيتها ، وحق العاملين فى الاشراف الكامل على الانتاج ، بما فى ذلك حق اتخاذ القرارات بشأن عمليات التوزيع ، وحق العمال فى التعاون المشترك بغرض تحقيق مصالحهم الاقتصادية المشتركة ، والادماج المباشر لوسائل مضاعفة الانتاج الاشتراكية ، والحق المطلق فى الادارة الذاتية » عن « الفكر الاشتراكى والتجربة الاشتراكية » ص ٧ من المسرد — بلغراد ، ١٩٧٤ •

قواعها الادارة الذاتية الاشتراكية (١)

لم يعد في الامكان أن تظل المسائل التربوية محصورة فى نطاق علم البيداجوجيا (أصول التدريس) ، فالتربيه تندرج تدريجا فى الاطار العريض للظواهر الاجتماعية ، ومن هنا جاءت الحاجة لتناول النظرية التربوية من وجهات نظر مختلفة : فلسفية واجتماعية ، ووجهة نظر علم الاجناس ، وعلم النفس ، وعلم النفس الاجتماعى، والاقتصاد ، وما الى ذلك • وكما يبدو لنا فان هذا المدخل الى التربية قد يمكننا من التغلب على وضع المشكلة الظاهرة التي ترجع جزئيا الى تناول الأمور من وجهة نظر بيداجوجية بحتة ، هذا بالاضافة الى أن التغييرات الحالية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية تنقل التربية من الدائرة الضيقة لعلم البيداجوجيا لتصبح جزءا من اهتمامات العمل المشترك وللمجتمع بعامة •

وبعد الحرب العالمية تميزت النظرية التربوية فى يوغوسلافيا بالمعيارية والفرضية والوصفية المبنية على القيم الاخلاقية • ان النظرية البيداجوجية وان كانت مفعمة بتراث البيداجورجيا البرجوازية كانت تركز على أمور مثل المضمون الايديولوجى ومبدأ الفصول فى التعليم ونظام الكوميونات والنظامية فى التعليم وغيرها •

وقد احتفظت النظرية التربوية فى مرحلة تطورها اللاحقة فى بداية العقد السادس بطابعها المعيارى جنبا الى جنب مع تطبيق مبدأ الادارة الذاتية فى مجال الاقتصاد والخدمات الاجتماعية،ومع ذلك فقد اتخذ التعليم والتنوير فى العقدين السادس والسابع طابع النشاط الاجتماعى الذى يمول من الميزانية أو من الاعتمادات المختلفة ، وذلك نظرا لأن تطور علاقات الادارة الذاتية كان أبطأ فى مجال الأنشطة الاجتماعية منه فى مجال الأنشطة الاقتصادية ، وهكذا كان ينظر فى التعليم باعتباره نفقات اجتماعية •

وفى أوائل العقد السابع انتقل الاهتمام الى التجريب وتطبيق الوسائل المنهجية الحديثة بهدف البحث بدقة عن الظواهر والعمليات التى يشملها التعليم • وعلى الرغم من أن التوجيه الى البحث التجريبى المبنى على الاختبار والملاحظة مقبول فى جوهره فانه كان ينزع الى اكتساب طابع علمى بحت لا يعترف الا بما يمكن أن يوصف بالتجربة ويبرهن بالاحصاءات على أنه علمى ، وفى الوقت نفسه حل الشكل محل المضمون ، أى حل التحسين التقنى والمنهجى محل هدف البحث وقيمته البيداجوجية والاجتماعية وقيمة العمل التربوى •

ولما كان البحث التجريبى يعد أكثر مناسبة للتطبيق فى مجال ظواهر التدريب والتعليم فقد بعد التوجه الى هذه الظواهر التربوية عن محور البحث (٢) فالتربية بمفهومها الأشمل من مفهوم التدريب وبصلتها بعملية تحويل الانسان الى انسان

---

(١) تمت لا مركزية السياسة التربوية فى يوغوسلافيا على نطاق واسع وخاصة بعد ١٩٧٣ ، واليوم لا يوجد جهاز اتحادى للمسائل التربوية ، فصناعة القرارات فى السياسة التربوية فى يد الجمهوريات والمناطق المستقلة ذاتيا ، ومع ذلك فعلى مستوى الجمهوريات والمناطق المستقلة التى تتخذ القرارات يتولى السياسة التربوية تدريجا العمل المشترك ، وأعضاء المجتمع بعيدا عن متناول سكرتارية حركات التنوير والأجهزة الادارية • وبالرغم من الدرجة العالية للامركزية فى السياسة التربوية توجد مشاكل معينة تشترك فيها الدولة كلها •

(٢) الكلمة المقابلة لكلمة تربية فى اللغة الانجليزية يؤدى معناها فى اللغة الصربية الكرواتية لفظان مختلفان ، وتسهيلا للقارىء العربى للتفريق بين هذين اللفظين سوف نترجم اللفظ الأول بكلمة « تربية » وتعنى القيم والثانى بكلمة « التدريب » وتعنى الحقائق والمعرفة والمهارات •

اجتماعى قد حذفت تدريجا فى العقد السابع من مجال البحث العلمى ، وقد تأكد هذا بالرأى الذى فحواه أن صعوبة اخضاع التربية للقياس ، وبالتالى للاستدلال والاستنتاج لا تحمل معها علامات المناولة العلمية ٠

ومع توجيه النظرية التربوية الى المعالجة التجريبيه ظهرت أول بوادر الثورة العلمية التكنولوجية واتسع نطاق المناهج بالزيادة المفاجئة فى رصيد المعرفة وأصبح الهدف هو الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات ، كما حل التدريب محل التربية فى عدة نواح ، واقتصر التدريب على الحصـــول على قدر من المعلومات المكتسبة من المعرفة ، واعتبرت الفلسفة التربوية وهى الآن تقتصر على فلسفة التدريب – أن الكم هو القيمة الأساسية ٠

وفى الوقت نفسه جاهدت نظرية التدريب والتعليم للاستفادة من نتائج الأبحاث الجديدة المتصلة بقدرات الذاكرة على الاحتفاظ بالمعلومات مددا قصيرة ومددا طويلة لتصميم أفضل الوسائل لقياس المعلومات المخزونة فى بنوك المعلومات (وتقرأ رءوس أطفال المدارس) ٠

وقد استخدمت لهذا الغرض اعتبـــارات مقننة وغير مقننة ، وأصبح التدريب عبارة عن قياس للمعلومات ، وهى عملية تمارسها فى الغالب مدارسنا ، وتعنى مجرد الاعداد لأداء الاختبارات ، وأصـــبح الغرض من التعليم والتدريب الاستذكار لأداء الامتحانات ، والهدف من الدراسة الاستعداد للامتحانات ٠

وتحت هذه الظروف بحثت النظرية التربوية عن الحلول فى تطبيق العلم على العملية التربوية ومعنى الأمر على اعتبار التربيه والتدريب والتدريس والتعلم عمليات يمكن تدبرها ، عمليات تخضع للاشراف والتنظيم ، وهكذا كثر استخدام علم الضبط فى الظواهر والعمليات البداجوجية من ناحية ، ومن ناحية أخرى ظهرت عن طريق تكنولوجيا التعليم تكنولوجيا تربوية فكرية قوامها علم السلوك ٠

وكلتا الحالتين كانت محاولة فى مجال التربية والتدريب لتحسين تقنيات العمل التى قد تحقق أفضل النتائج فى مجال التربية والتعليم عن طريق ترشيد نقل المعلومات واستقبالها ومعالجتها وتخزينها ، غير أننا ثم نبتعد فى هذا الشأن عن الأســـلوب التكنولوجى أو التكنوقراطى ، وليس الغرض منه سوى الخصوبة فى الانتاج والترشيد والكفاءة ، وكلها أمور تجرى على حساب التربية بمعنى الكلمة الواسع ، ومع التطبيق المطلق لتكنولوجيا التربية نقترب من المبادىء النظرية للسلوكية المحدثة المعاصرة ٠ وفى مثل هذه الأحوال تهدف العملية التربوية الى تكوين الشباب بطريقه مبنية نظريا على علم السلوك ٠ وعلم السلوك سواء كان قوامه السبرانية أو السلوكية المحدثة يرتفع بعملية التكوين فى البيئة التربوية الى مستوى المعالجة العلمية ٠

أن توجه النظرية البيداجوجية الى المسائل المتعلقة بالتدريب والى البحث فى قضايا التدريب وتطوير وتطبيق القياس فى التعليم ورفع كفاءة التعليم مع اهمال القضـــايا المتعلقة بالتربية ٠ وكانت النتيجة هى عدم الاهتمام اهتماما كافيا بالمسائل المتصلة بالتربية ٠

وقد أدت ديمقراطية التعليم فيما أدت اليه من أشياء أخرى الى زيادة مفاجئة فى عدد التلاميذ والطلبة فى التعليم الابتدائى أولا ثم التعليم الثانوى وأخيرا فى التعليم العالى ، كما نشأ تلقائيا النظام الفرعى لتعليم الكبار المبنى على النظرية الخاصة بطرق

تعليم الكبار ، وقد أقامت كل من هذه الأنظمة الفرعية البنية والأهداف والفلسفة السلوكية الخاصة بها •

وقد استمر النظام المدرسى ببنيته المحددة هنا ينمو وينهج منهجه على الوتيرة نفسها من ذلك الحين حتى اليوم ، ونتج عن هذا أن تحول المجتمع الى مجتمع مدرسى يرمز اليه بالمدرسة ، وذروة هدفه هى الحصول على درجه مناسبة تحدد مستوى ومدى ما يتقنه الفرد من مختلف المهارات أو المعارف أو المعلومات • وكان دافع كل شيء غالبا هو الدافع وراء التوجه الى المدرسة والحصول على درجة تحقيقا لهذا الهدف فى الحياة الواقعية خارج المدرسة : مكان فى التقسيم الاجتماعى للعمل ، ودخل يوفره هذا التقسيم ، ومركز مادى ، ومكانة اجتماعية فى فلك المجتمع • وأصبح التعليم بذلك أداة للترقية الاجتماعية وقيمة تستحق الاستثمار •

وقد ظهرت هذه الاعتبارات بشكل أوضح عندما دخلت العوامل التجارية فى مجال التربية • وخاصة فى مجال تعليم الكبار وعلى مستوى الدراسات العليا ، وقد تزايد اعتبار التعليم أداة يتملكها الشخص ويمكن شراؤهـا ، ومجالا يدخل معناه فى باب الملكية بدلا من الكينونة أو الصيرورة على حد ترجمة لينجراند (١) فالتربية اذن حق من حقوق المواطن ، وشأن من شئون الفرد الخاصة ومتاعه الشخصى الذى يشترى ويباع فى اطار الصلات الاجتماعية •

وفى مجال النظرية التربوية تبع هذا النوع من الفلسفة التربوية تطوير مكثف لاثنين من فروع تخصصها وهما نظرية تعليم الكبار (الطرق الخاصة بتعليم الكبار) ونظرية البيداجوجية الصناعية (علم أصول التدريس الصناعى) •

ومع ذلك لا يمكننا القول بأن نمو هذين الفرعين من التخصص قد ساهم فى اخضاع التربية للمقياس التجارى ، اذ يبدو لنا ان المسئولية تقع على عاتق الوضع الاجتماعى والاقتصادى ، ومرة ثانية تنحى جانبا فى كل هذا حجم التربية ، وهو حجم لا يمكن ربطه بقانون العرض والطلب •

لقد لحقت بأزمة التدريب أزمة التربية ، وقد بذلت محاولات للخروج من الأزمة الأولى باعتبار ان التعليم عملية مستمرة مدى الحياة ، وأصبح مفهوم التربية الدائمة أساسا للمضمون الجديد فى كافة مجالات التربية ، ومع ذلك فالتركيز لا ينصب رغم هذا على التربية بقدر انصبابه على التدريب والمعلومات والمعرفة ، وكلها نتجت عن التطور العلمى التكنولوجى السريع • ونحن لم نتمكن بعد من الانصراف عن القالب التقنى للتربية ، واقتصرت قيمته الى حد كبير على متابعة الابتكارات وتطبيقها فى مجمع انتاجى استهلاكى يرتكز على الانتاج والاستهلاك المتزايد • والتعليم وان كان مستمرا فقد ظل فى جوهره نفعيا •

وجنبا الى جنب محاولات القاء الضوء على فلسفة التربية الدائمة اتجهت النظرية التربوية كذلك فى السنوات الاخيرة الى المسائل المتصلة بالتعليم الذاتى •

وقد بذلت جهود ضخمة لتعريف وسائل التربية الذاتية نظريا ، ويمكننا هنا أيضا أن نقول ان التركيز قد بقى على التعلم الذاتى بقدر أكبر بكثير من بقائه على التربية الذاتية • ولكن المستقبل يحوى امكانات شاسعة للتثقيف مدى الحياة لا يمكن أن تتحقق الا اذا قامت أيضا خارج اطار المؤسسات التعليمية ، المدارس •

(ب) ب• لينجراند • تقدمة للتعليم مدى الحياة (ص ٦١) لندن وباريس ، وكروم هلم واليونسكو •

وقد وضع هذا فى السنوات الاخيرة مسئوليات جمة أمام النظريه التربويه ، منها، فى المقام الاول ادخال مضمون جديد فى التربية ، خارج نطاق البرامج المدرسيه التقليدية، اذ لا يمكن قصر التفكير فى التربية على النطاق المدرسى ، فالتعليم خارج المدرسة وخارج جدران الفصول له من التأثير مثل ما يحدثه التعليم داخل المدرسة ، وهذا امر لا يمكن انكاره ببساطه ٠

ان تطوير المجتمع ليكون مجتمعا تربويا أو متعلما (١) مهمة تبدو فى حكم المقبولة لدينا ، وهذا بالطبع يفترض ضرورة الكف عن اعتبار التربية متاعا يملك ، وانما يجب معالجتها على أنها قيمة تتحقق أثناء عملية الصيرورة ٠ ومفهوم التربية على هذا النحو يسمو بها خارج حدود مغزاها الوظيفى كقيمة تساهم اما فى اتقان الوسائل العلمية الانتاجية والتقنية أو الى تحسين آلية النظم الاجتماعية عند أدائها لوظائفها ، فعوضا عن ذلك تفرض التربية نفسها كقيمة من نوع خاص بها ، وهى ليست قيمة لأنها تؤدى هذه الوظيفة الأولية فحسب بل أكثر من هذا لأن المرء يمكنه أن ينمى قدراته البشرية المحدودة بالظروف الاجتماعية وقدراته الشخصية عن طريق مساهمته فى تحقيق هذه القيمة مع القضاء فى الوقت نفسه على الاغتراب فى العالم داخل نطاق العلاقات الاجتماعية الاقتصادية فىعالم الماديات وعالم الثقافة،اذن فليس السؤال الرئيسي المتصل بالنظرية التربوية هو : ما يمكن أن يفعله الناس ، وانما هو بالأحرى : ما نوعية هؤلاء الناس (٢) وقد انشغلت النظرية التربوية حتى الآن بأسئلة من النوع الأول ، متجاهلة بذلك الجوانب الكفيلة المتصلة بالسؤال : ما نوعية الناس الذين نتعامل معهم ؟

ولما كانت النظرية التربوية بعيدة عن المضمون الأساسى للوجود البشرى ، وهو مضمون يشكل معنى الحياة البشرية وقيمتها وتوجيهها الأساسى الى الوجود ، ولما كانت تعتمد اعتمادا كليا على وضع نظرية علم أصول التدريس وتطورها فى البلاد الاخرى ، فقد أقامت نظام فكرها الخاص بها وممارسة هذا الفكر الذى تخلف غالبا فى مراحل تطوره عن ركب اتجاهات مجتمعنا الاساسية ، ويبدو لنا أن التربية قد وضعت مع الوقت فى موقع اجتماعى جديد بالضرورة ، أنه لمجرد وهم أن نعتقد أن التربية كما هى عليه اليوم فى نهاية الأمر الظروف الاجتماعية والاقتصادية ٠ وفى التحليل النهائى ينبغى أن تنعكس تلك العلاقة الخاصة بتكوين الشخصية ، ومع ذلك فحتى تحت هذه الظروف يمكن للتربية المساهمة فى تغيير الاتجاه الوجودى للناس والقضاء على الاغتراب فى دنيا العمل والماديات والثقافة ٠

ان الافتراضات اللازمة للقضاء على الاغتراب فى يوغسلافيا يتضمنها مفهـــــوم التوسع فى تطور علاقات الادارة الذاتية الاجتماعيه والاقتصادية والسياسيه ، كما تتضمنها عملية ادماج العمل البشرى فى نظام موحد من العمل المشترك ٠ وفى الوقت نفسه لا تقتصر مهمة التربية على الاسهام فى تنمية القوى الانتاجية للمجتمع ومضاعفة دخله الاجمالى فحسب ، وانما تصبح قيمة مستقلة يستزيد منها المرء خلال مجرى حياته ، وذلك عن طريق تحرير الانسان تحريرا فعالا من وقع الاغتراب ، وفى ظروفنا يمكن أن تحقق وظيفة التربية وظيفة اجتماعية حتى تصبح الظروف جزءا من تطورها الثقافى الشامل ، وذلك عن طريق ادماج الأنشطة التربوية فى العمل المشترك كله ٠

---

(١) ت .هاسن ـ المجتمع المتعلم ـ لندن ، ميثن ، ١٩٧٤ ٠

(٢) أجرى ب ٠ سوشودولسكى تحليلا فذا لهذه المشاكل فى مقالة « بعض المشاكل الفلســفية للتعليم الدائم فى كتاب ن٠ن٠ صنوليان « التعليم الدائم » ـ ســيلت ، ماركوماريوليك ، ١٩٧٦ ، ص ٢٣ ـ ٥٧ ٠

ان التحكم فى التربية عن طريق العمل المشترك ـ والتربية جزء لا يتجزأ منه وليس بالشىء البعيد كل البعد عنه أو بالشىء المضاف اليه من الخارج ـ يفتح المجال لسلسلة من المشاكل النظرية والعلمية الجديدة التى لم يسبق أن واجهتها من قبل النظرية التربوية أو واجهها تطبيقها ، والحقيقة أن التقاليد الماركسية قد قدمت أفكارا عن تطوير المجتمع تحت ظروف العلاقات الاجتماعية الاقتصادية المتطورة ، كما ساعدتنا حتى يومنا هذا تفسيراتها للعلاقة بين التربية ودنيا العمل وملاحظاتها عليها عند اعطائنا مضمونا جديدا لعملية اتصال وتغيير الفترات والأنشطة التعليمية والعمل والانشطة المتصلة بأوقات الفراغ • ومع ذلك فمن وجهة نظر الماركسية لا يوجد عمل كاف بالرغم من كل هذا لالقاء الضوء على المشاكل الرئيسية لربط العمل بالتربية أو على نطاق أوسع المشاكل الخاصة بادماج الأنشطة التربوية فى كل انتاج المجتمع وانتاجه المضاعف •

وعلى الرغم من بعض الجهود يمكننا أن نؤكد أن المسائل الرئيسية لادماج الأنشطة التربوية فى نظام موحد من العمل المشترك لم تجد لها اجابة حتى الآن • والتعليم أو بالأحرى تغييره الجذرى قد أثارته عوامل فى المجـــالات الاجتماعية الاقتصـــادية والسياسية • فالأمر فى يوغسلافيا ليس مجرد اصلاح بيداجوجى • ونتج عن ذلك أن وجد علم التربية نفسه فى مواجهة مسئوليات ضخمة تفوق كل موضوعية القدرات المتواضعة كل التواضع للتربويين والامكانيات العلمية المتخلفة تخلفا مرفوضا فى هذه المنطقة •

وعلى هذا اذا كنا نعتزم توظيف التربية لخدمة المجتمع فى نطاق مفهوم النظام الموحد للعمل المشترك ينبغى أن يبذل النظريون فى مجال العلوم الاجتماعية الواسع مزيدا من المساهمة حتى تتعدى هذه المسائل حدود النظرية التربوية لتشمل الفلسفة وعلم الاجتماع والسياسة وعلم الاقتصاد وغيرها من فروع العلم ، وعلى الرغم من أن النظريين المختصين بالظواهر الاجتماعية بمعناها الواســـع كانوا يهتمون قبل الآن بالتربية فيما يتعلق بتحويلهم الى نظام متكامل من العمل المشترك، فانه لأول مرة تقريبا أصبحت التربية الآن موضع دراسة من دائرة كبيرة من النظريين • بل الأهم من هذا أنهم استطاعوا أن يكونوا جزءا من ممارسة الحياة اليومية للعمل المشترك فى جميـــع مجالاته وعلى كافة مستويات توظيفه • وهكذا استطاعت النظرية التربوية التغلب على الازدواجية القائمة بين الواجبات التى ترضيها ذاتيا (فى الغالب) واحتياجات الواقع الاجتماعى ، فاذا لم يحدث ذلك فسوف يكون للنقد المتزايد فى الآونة الأخيرة من قبل المجتمع ما يبرره ، ومفاده أنه يمكن القول أحيانا عن علم التربية أنه يقيم السقالات لبناء مصائد للفئران (١) • وبهذا يظل بعيدا عن الاتجاهات الهامة لهذا المجتمع كما لو كان متفرجا ما يتكىء على الأسوار الأبدية المحيطة بالجهاز الادارى •

وفى مثل هذه الظروف تجدر بالاعتبار العلاقة بين النظرية التربوية والاصلاح التربوى ، فمن الواضح أن النظرية التربوية فى الماضى لم تكن تهتم أو على الأقل لم تهتم بدرجة كبيرة بمسائل الاصلاح التربوى • وتمشيا مع فكرة أن الاصلاح عمل أدارى ظلت النظرية التربوية بعيدة عن التأثير المباشر والفعال على عملية الاصلاح ، بالاضافة الى أن الاصلاحات كانت تجرى حتى هذه اللحظة بالنظم الفرعية المتصلة بالنظام المدرسى ، وكانت تتم فى العادة بصفة فردية ، وهى بذلك اصلاحات مدرسية •

وأحدث اصلاح فى يوغسلافيا لا يعتبر مجرد اصلاح للنظام المدرسى ، وانمـــا

---

(١) ل• الفين « مكانة البحث التربوى » •
مجلة اكسفورد للتربية ـ المجلد الأول العدد ٣ •

هو اصلاح شامل يدخل فى بناء التطور الجوهرى لعلاقات الادارة الذاتية الاجتماعية والاقتصاديه الجديدة ، اذ ينبغى أن ننشد المغزى الأساسى لتطور العلاقات الجديدة داخل اطار العمل المشترك فى السيطرة على عالم غريب عن الانسان ، ولهذا السبب يمكن عن طريق التربية التخلص من هذا الاغتراب بالتخلص منه فى بادىء الأمر فى عالم الانتاج . وتتحقق هذه العملية عن طريق الاشراف على العمل المشترك فى الانتاج المباشر داخل المجتمع بأسره، والاشراف على توزيعه الأولى والثانوى . ان وجود التربية حتى الآن خارج نطاق التوزيع الأولى أدى بها الى أن تظل خارج نطاق المصلحة الأساسية للعمل المشترك ومجال تأثيره الرئيسى . وهنا يمكن لنا ان نجد جزءا كبيرا من الاجابة عن هذا السؤال : الى أى مدى سيطر العمل المشترك على التربيه ؟

وبما أن العلاقات الاجتماعية الاقتصادية العريضة مبنية على علاقات الانتاج والتوزيع فان النظرية التربوية هى بالضرورة تعبير عن هذه العلاقات فى المراحل الفردية لتنميتنا الاجتماعية الاقتصادية والسياسية ، وفى تلك العلاقات المحدودة بالتاريخ والمبنية عليه تجد الاسباب الحقيقية للاتجاهات المختلفة فى النظرية التربوية وتطبيقاتها جذورها . ويمكن أن يكون هناك تأثير أكبر أهمية على كافة العلاقات الأساسية الاجتماعية الاقتصاديه المقامة داخل اطار العمل المشترك والبعيد كل البعد عن العمليه التربويه التقليديه ، ويجب أن تنمو نظرية جديدة للتربية تبعا لهذه العلاقات ، نظريه تفهم التربيه على انها تحقيق كلى لذات الانسان فى عالم الثقافة الانسانية بمفهومها الواسع ، وتقضى فى هذه الأثناء على الاغتراب فى عالم الانتاج وعالم الماديات وعالم الثقافة .

وفى الوقت نفسه تقدم هذه العلاقات اجابات على مطالب التغيير فى النظم التعليمية القائمة ، وكذلك التعليم خارج النظام ، وهى اجابات نميل الى أن نسميها اجراءات اصلاحية . وعلى هذا النحو ليس الاصلاح مجرد اصلاح مدرسى ، وانما يتخذ معنى الاصلاح الاجتماعى ، وتشكيل الشخصية الاجتماعية ، فاذا فهم الاصلاح أنه تغيير متواصل فى توجيه العلاقات الاجتماعية فحينئذ لا يمكن قصره على عناصر أو أجزاء معينة من النظام التعليمى أو اخضاعه لحدود زمنية صارمة فى رسوخها ، بل على العكس يجب أن يفهم الاصلاح اليوم أنه فى المقام الأول اصلاح مستمر للنظرية التربوية بأسرها ومجال تطبيقها ، يكمن فى التغييرات فى نوعية العلاقات الاجتماعية الاقتصادية العريضة .

ويمكن بهذا الأسلوب فى معالجة هذه المسائل أن يستشف المرء المعنى الحقيقى للأبحاث فى مجال التربية التى يجب أن تكون بمحض طبيعة موضوعها شاملة لعدة فروع علمية ، ومن المتفق عليه أن الأبحاث المدرسية ستستمر . ومع ذلك فالمهمة الأساسية تتصل بالبحث عن أفضل الحلول الملائمة فى مجال ممارسة التعليم والنظرية التربوية باعتبارهما علاقة اجتماعية . ومن الواضح فى هذه الحالة أن معناهما لا ينفصل عن اجراءات الاصلاح والرؤيا المنصبة على المستقبل ، فالمسألة تتعلق بالبحث عن سبل متطورة ، والتقصى عن البدائل ودراستها . وهكذا فالبحث فى النظرية التربوية ومجال تطبيقها يجب أن يجعل التغييرات التى نسميها اصلاحا أكثر اتساما بالعملية عن طريق الاختبار القائم على الملاحظة والتجربة ، كما ينبغى أن يتخلص الاصلاح من الارتجالات غير المقصودة والمعالجات القاصرة غير الشاملة .

وهنا فان مصالح العمل المشترك تربط بين مصالح الباحثين والمنظرين والعاملين فعلا من داخل عالم التربية وخارجه ، كما تربط أيضا بينها وبين جهود السياسيين الذين يهتمون اهتماما مباشرا بالمسائل التربوية التى يزداد اليوم وضوح مصالحها .

المترجمة : السيدة درية على الكرار (١)

(١) رئيسة قسم بالشعبة القومية لليونسكو

آراء ووجهات نظر

- أزمة التخطيط
  وحدود المعونة الخارجية
- كتب الأطفـــال
  وصلتها بحقوق الانسان



أزمة التخطيط وحدود المعونة الخارجية

الكاتب • منظور أحمد

من بنجلاديش ، وهو المدير المساعد بقسم بحوث التخطيط التربوى بالمجلس الدولى للتنمية التربوية بمدينة اسكس بولاية كنتكت بالولايات المتحدة الأمريكية ، وقد مارس مهنة التدريس فى معهد التربية والبحوث بجامعة دكا ، وهو صاحب كتاب « اقتصاديات التعليم غير الرسمى ، ومصادر تمويله وتكلفته ومزاياه » ، وبالاشتراك مع فيليب كومز له « التعليم من أجل التنمية الريفية : دراسات عن تجربة مقدمة لرجال التخطيط » • وله أيضا مؤلف « مواجهة الفقر فى الريف بطريق التعليم غير الشكلى » •

يطيب لى أن أعلق على ما ثار من نقاش حول مقالكم « ورقة عمل فى قطاع التعليم » بالبنك العالمى (١) ، ويبدو لى من المناقشة وما أحدثت من ردود فعل وجود غشاوة من نقاش لا جدوى منه،اذ تناول تفسير البيانات الكمية المرتبطة بالتعليم الأولى ومحو الأمية ، مما صرف الأنظار عن قضايا أبعد غورا وأكثر أهميه تتعلق بالتنمية التربوية •

وبدا لى أن وليمز ينظر الى التعليم بمنظار مدرسى ، ويناظر بين المدرسة وبين التربية ، ويؤمن بأن التوسع فى التعليم المدرسى يشكل محوز مشكلة التعليم • أما ورقة العمل الخارجية بالقطاع التعليمى بالبنك فتنظر الى التعليم نظرة أوسع ، اذ شملت قنوات التعليم المدرسى وغير المدرسى فى اطار قومى ، على أنه تعذر عليها كما كان متوقعا أن تتبع هذه النظرة العريضة برسم معالم سياسة ، ووضع برامج واضحة المعالم •

(١) مقال بيتر وليمز « التعليم فى البلاد النامية : المشهد من جبل أوليمبوس » بمجلة مستقبل التربية ، العدد الرابع ١٩٧٥ ص ٣٦ ـ ٥٠ « آراء ووجهات نظر » • بمجلة مستقبل التربية ، العدد الثانى ١٩٧٦ ص ٤٢ ـ ٥٤ •

لا سبب يدعو للتفاؤل

اذا نظرنا الى جانب الكم وحـــده في الصـــورة ، ونظرنا بشيء من الحذر الى الاحصائيات القومية الكلية ، انتابنا تشاؤم يفوق تشاؤم البنك الدولي ، وتعذر علينـــا أن نوافق وليمز على تفاؤله فى نظرته للمشكله • ومن له خبرة بانجازات أجهـــزة الاحصاء فى وزارات التعليم يدرك حجم الكثرة من المتحلفين ، وسنه التكرار ، واحتواء كبار السن ، مما يعوق الاستفادة من معطيات التعليم الصالحه ، وما يتوفر من حافز يزيد من عدد المسجلين الذين يرسلون الى المركز الرئيسى للاحصاء الميدانى ، بما فى ذلك نسبة عدد المسجلين الدارسين بعد مرحله الدراسه الابتدائية من أربع الى ست سنوات ، ومن هؤلاء من يعجز عن القراءة والكتابة • وتتجاوز نسبة أبناء الريف من هؤلاء نسبة أبناء الحضر فى الارتداد الى الأمية أو ما يشـــبهها بعد اتمام المرحلة الابتدائية • ومن الملاحظ فى زيارة لبعض القرى فى بنجلاديش منذ عهد قريب أن النسبة الرسمية للمسجلين فى المدارس الابتدائية تتجاوز ٦٠٪ ، وتبلغ نسبه من يستطيعون القراءة والكتابة منهم ٢٠ ٪ ، ولم تتجاوز نســبة من استطاعوا القراءة والكتابة بعـد سن العاشرة واستفادوا من تلك الصـــورة العملية ١٠ ٪ ولا نعتقد أن بنجلاديش فريدة فى بابها فى هذا المضمار •

جدل على الهامش

توجد مبالغة عالمية فى الاهتمام بتسجيل المقادير ، والا فلم كل هـــذا العناء الاحصائى الذى لا معنى له ، أن التعليم العلمى أو شبهه أو تعليم الكبار لا يقدم حلا سحريا بالنسبة لأغلبية من فقراء الريف فى البلاد النائية وفقـــا للمعايير النظرية للرفاهية ، لقد حققت أربعة بلاد كبرى – هى بنجلاديش والهند واندونيسيا وباكستان – نسبة عالية للتسجيل بالمرحلة الابتدائية بلغت ما بين ٦٠٪ و ٧٠٪ ، ومع ذلك فهى من أفقر الدول ، ولا يختلف مستوى المعيشة فيها كثيرا عن البلاد الأخرى التى تنخفض فيها نسبة التسجيل ومحو الأمية •

وانى لعلى يقين من أن فقراء الفلاحين والعمال الزراعيين يشكلون أكثر من نصف سكان هذه الدول الأربع الكبرى ، ولا ينعمون بمستوى من الرفاهية يفوق مستوى أهل الريف فى الدول الأصغر منها • أى أن النســبة العالية للتسجيل فى التعليم الابتدائى ومحو الأمية فى الدول الأكبر حجما لا تشكل عاملا مؤثرا •

ولا نسعى قطعا الى الكشف عن الصلة بين نسبة التسجيل ومستوى الرفاهية العامة ، وانما نجد أن التقاليد القديمة تميل الى الظهور للعيان • اذ يجب أن يكون من الجلى أن الأمية وانعدام فرص التعليم الاساسى انما تشكل جزءا من ظاهرة الفقـر

والتخلف العامة ، ومايبذل من محاولات غير عادية ومورد لرفع نسبة التسجيل لا جدوى منها من الناحية العملية من وجود قدره على الكتابة والقراءة ما لم تتوافر مادة القراءة والكتابه فى البيئة المحيطه بالفرد •

التنمية المتوازنة

تؤكد الاحصائيات الخاصة بكبرى الدول الفقيرة ومدى تمثيلها للحقيقة ان التنمية الاجتماعية والاقتصادية المتوازنه وحدها هى التى تغير اساليب المعيشه تغييرا نوعيا بالنسبة للسواد الأعظم من الناس بحيث توفر حدا أدنى من الرفاهية للجميع ، ويكسب هذا المفهوم النشاط التعلميى معنى ومدلولا • ان الجهود المركزة والمتوازنة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية تدفع التعليم قدما من حيث قيمته وفائدته ، ولما يصحبه من تقدم فنى مدلول واضح المعانى • وبدلا من الاحساس بالتقدم الواسع الخطى فى مجال التعليم الأساسى نواجه تحديا ضخما يتكيف التعليم فيه مع الأنشطة الأخرى ، فكيف ندفع التعليم ليسهم فى تحقيق الهدف الأسمى لتوفير الرفاهية للناس •

ربما أوحت الاحصائيات بأن بذل الجهود بزيادة فرص التعليم الابتدائى والأساسى لها أهمية خاصة ، وربما تحقق ذلك اذا كان هذا الجهد جزءا من برنامج يومى الى تغيير البناء الاجتماعى ، واذا اعتبرنا التعليم أداة بالغة الحيويه فى هذا النشاط (كما حدث فى الاتحاد السوفيتى عقب الثورة الشيوعية وفى الصين وفى فيتنام وفى كوبا وربما فى تنزانيا) •

ولا يتعلق الأمر بأربع دول آسيوية كبرى غير اشتراكية تبذل جهدا فائقا وتخصص موارد كبرى للتوسع فى التعليم مهما كان الحال ، وانما القضية أن الزيادة الكمية فى هذه الحالة ليست بذات أثر كبير فى تحسين أحوال المعيشة للناس ، لذا يلزم أن نتساءل عن الجهود المبذولة فى مجال التعليم ، وكيف تتغير أحوال المعيشة للناس ، وما يمكن الاستفادة منه من المواقف التى أدى فيها التعليم دورا كبيرا بجانب الجهود الأخرى المبذولة للتنمية •

ان التقدم فى مجال التعليم بطريق الاحصائيات لا يدل بالضرورة على تقدم فى التنمية ، وليس من الصواب أن نقول « ان الأرقام لا شأن لها بالنسبة لتكافؤ الفرص فى التعليم » •

مشكلة التخطيط فى مجال التعليم

لم تنجح ورقة البنك وما صحبها من جدل فى التقليل من شأن طبيعة أزمة التخطيط فى التعليم التى نواجهها اليوم • وكيف نطعم أنشطة التنمية الاقليمية بأنشطة تربوية صالحة • ترى كيف نجتاز قيود التخطيط والتنمية الجزئى ، مع التركيز على الحاجات الأساسية والأولويات اللازمة للسواد الأعظم من الناس ؟ وليست هذه المشكلة حديثة العهد ، بل هناك وعى عالمى عام بالحاجة الماسة للنهوض بمستوى المعيشة للناس ووعى بالحاجات الضرورية فى البلاد الفقيرة فى مواجهة مشاكل الحياة الواقعية على هدى التخطيط البيروقراطى ، على أن المؤسسات الدولية والحكومات المحلية لا تستطيع أن تقدم وسائل التنمية القائمة على أساس من البيئة وناسها ، اذ توجد

أجهزة للتنظيم ووسائل وادارات وتدريب للمشرفين وتنميه لخبراتهم وعناصر تختار وترسم السياسه على صعيد الحكومات المحلية والمؤسسات الدوليه ، ولكنها تواجـه بقيود المحاولات المتقطعة • وتتناول ورقة البنك تنمية المهارات في أنحاء الريف ، فتلاحظ أن التعليم في الريف يجب تكامله مع أنشطة الريف الأخرى من الناحيتين القوميه والمحلية ، لما تدعو للتكامل بين التعليم الأساسي وبين البرامج الريفية والحضرية التنمويه الأخرى » ، كما تدعو للنهوض بقدرات الادارة المحلية باعادة تنظيمها وتدريبها • فكيف يتم التنسيق بين التعليم وغيره من برامج التنمية ؟ وماذا يلزم من تنظيم جديد؟ وماذا يمكن تنفيذه ؟ وأية خطوات يخطوها البنك ؟ وماذا تتضمن من توجيهات للبنك ونظمه وسياسته ؟ لم يتيسر تفصيل ذلك في ورقة عمل البنك ، وكان من المرغوب فيه أن نشهد بعض الخطوات العامة فيها عند مناقشة قضايا الادارة والتخطيط •

وعند مناقشة قضايا التخطيط وتضمين حدود نسبة العائد والعمالة اللازمة ومتابعتها يتكامل التحليل المتكامل لأفق جديد في التخطيط للتعليم • وقد أهملت الدراسة المتكاملة والمتابعة عن غير قصد في مجال التخطيط والتقويم ، في حين أنها دراسة مفيدة بلا شك ، ولكنها لا تكفي وحدها كحل لكل المشاكل الملحة في ميدان التخطيط التربوي كما نواجهها اليوم • وقد قصرنا الحديث على المنهج المتكامل للتنمية ونظم التعليم القومي العريقة السائدة ، الا أن تحديد مشاكل التخطيط التربوي ومراعاة برنامج ومناهج بحثها تهيمن على المناهج المجزأة للتنمية وعلى النظرة الشكلية للتعليم المدرسي الشكلي •

قضايا مهملة

من المؤكد أنه لا توجد حلول بسيطة للقضايا الأساسية لتخطيط التعليم والتنمية• وهناك قضايا خاصة جديرة بالاهتمام لم ترد في ورقة العمل للبنك ، ومنها ما يلي :

١ ــ ماذا عن أقسام البنك المختلفة من تنمية ريفية وزراعية وسكانية وصحية وصناعية وتعليمية ، تعمل معا في مناطق محددة في ريف بعض البلاد الفقيرة ، تسعى الى تحقيق ما وعد به مكنمارا من تركيز على « المحتاجين والمعوقين » ؛ وأيضا لتقديم المزيد من المعرفة والأفضل من الوسائل للتخطيط والتنظيم والادارة فيما يتصل بمشاكل خاصة في مناطق متكاملة تنموية لا مركزية ؟

٢ ــ ما مستقبل الأنشطة المتشابهة مع نظائرها في هيئة الأمم المتخصصة وفي بعض المؤسسات المزدوجة لتطوير الأساليب المتكاملة اللامركزية ؟ ويتضمن ذلك الخطوط التربوية التي تشملها برامج تواجه الاحتياجات الأساسية وتطلعات الناس في أنحاء البلاد ؟

٣ ــ أي دروس تستفاد من ارتباط البنك بمشروعات تنمية في مناطق خاصة مثل مالاوى (للنجوى) والحبشة (واديو) ؟ ، وماذا يلزم لادماج أنشطة تربوية في المشروعات تدعيما لها ؟

٤ ــ أي تغييرات لزمت في مجال التنظيم والوسائل اللازمة وأساليب العمل والادارة وتوفير الخبراء للتنمية والمتابعة والتقويم الخ في مجال التخطيط من أجل التنمية والادارة على الصعيدين القومي ودون القومي بحيث تشمل الجهود التعليمية في البرامج التنموية والاقليمية الشاملة ؟

٥ ـ أي مساعدة يمكن أن يقدمها البنك وغيره من المؤسسات الأخرى لاحداث التغيير المطلوب في البلاد المضيفة ؟ وكيف تكون استجابة هذه البلاد لذلك ؟

٦ ـ أي حدود محتملة لتغيير التخطيط واسلوبه ومحتواه فى البلاد المضيفه ؟ وما مدى استعداد البنك وغيره من المؤسسات وما يوضع من وسائل الرصد وما يتبع ذلك من تغيير الكيان الداخلى ورفع كفاءة الادارة الجديدة وتطوير خطه المشـــروع وأساليب تحقيقه ، وخلق صور أخرى للتعاون مع الهيئات الاخرى ، الخ ؟

من الطريف انه عقب نشر ورقه قطـاع التربيه بالبنك نشرت ادارة التنميـة الريفية بالبنك ورقة سياسة القطاع • وتميز الورقه دور التعليم الريفى لخدمه جماعه بعينها ولمواجهة حاجات بعينها ، وتدافع عن التعليم الريفى ولزوم ادماجه مع أنشطه التنمية الاخرى • وقد اقتبست من دراسة توصى بلا مركزيه التخطيط والادارة بحيث تتفق الانشطة التعليمية مع الحاجات المحلية ومطالب البيئه • ولما ناقشت نظم التنمية الريفية والتخطيط لها تعرضت الورقة للحاجه الماسه للتنسيق على الصعيد المحلى ، وتقدير مستلزمات البيئة عند « اختيار العناصر ووضع الخطة وتنفيذ برامج التنمية الريفية » • ثم تتعرض « للحد الأدنى من الجرعة » والخطة الشاملة لبرامج التنميـــة الريفية ، وتقلل من شأن المثالب المحتملة فى برامج التنمية الاقليمية الواردة فى التركيز المتناسق وتبديد الموارد والكفاءات فى المناطق المحدودة التى تفيد الجماعات البشرية المحدودة ، ثم تفسر الورقة لمعنى التنمية الريفية بعبارات محددة واضحة ، وهى :

تتجاوز الأهداف العملية للتنمية الريفية أى قطاع محدود فتشمل الانتاج وتبعا لذلك تشمل الدخول المرتفعة للجماعات والحد الأدنى لمطالب الخدمات ومطالب الطعـام والمأوى والتعليم والصحة ، ولتحقيق هذه الأهداف لابد من وصول الســلع والخدمات لفقراء الريف والمؤسسات والاســتفادة الكاملة منهــا فى المجالات الاقتصـــادية والاجتماعية •

على أن البرامج الريفية الواقعية للتنمية الواردة فى الورقة ركزت على الانتاج الزراعى ولم تنظر الى هذا الأفق العريض للتنمية الريفية، بل ان المشروعات المستحدثة التي تدعو الورقة اليها تختلف عن المشروعات الزراعيه القديمة بأنها تحاول ان تجمع بين الخدمات المتنوعة التى تتصل بالانتاج والاستثمار فى الزراعة ، وتقدم المزيد من الرعاية لصغار الفلاحين . وقد سارت ادارة التنمية الريفية قدما ومتكاملة مع أنشطة التنمية الريفية ، ولكنها لا تحوى عناصر التنمية الزراعيـــة الاخرى مثل العناصر الاجتماعية والخدمات الأساسية للفقراء وتطوير الاجهزة للمؤسسات المحلية وما لذلك من القدرة على استيعاب التنمية الريفية المتكاملة، وهذه أمثلة نادرة الحدوث فى المشروعات المستحدثة •

وتشكل هذه الملاحظات تقريظا لما ورد فى ورقة التنمية الريفية رغم مزاياها العديدة . ولكن الورقة لم تقض على شعور القراء بخيبة الأمل اذ لم تحتو على مبادرات جريئة للتكامل التعليمى مع أنشطة التنمية الأخرى فى اطار تخطيط لا مركزى يتناول الحاجات الأساسية •

ولعل الورقة تبين ما تلاقيه بعض المؤسسات العالمية من عناء عند تقديم معونة التنمية المتكاملة ، ولا تذكر الورقتان شيئا عن مضمون السياسة والأنشطة الخاصة بادارة المشروع متعاونة مع غيرها من الوسائل ، وكأن كل ادارة وورقة سياستهـــا سفينة تمر فى بحر مظلم لا ترى فيه الأخرى ولا تحس لها وجودا •

قد يجد كثير من القراء فى الدول التى تنتفع باسهام البنك أن ورقه العمل التى قدمها وليمز تتضمن اتجاهات واضحة مستقيمة للعمل يمكن للبنك أن يسلكها ، ولكن الحكومات المعنية قد لا تحبذها ٠

وانى لا أوافق وليمز على أن تقرير البنك يضعف فكرة اعتبار التعليم الأساسى الذى تقبله الدول الفقيرة ما دام « للتعليم الابتدائى الرسمى صورة موازية قائمة » ، ولكننى أجد ورقة البنك قاصرة عن ادراك ما فى النظام التنائى من صراع ٠ وهناك دول ذات نظم اجتماعية واقتصادية استغلالية غير متكافئة وذات دخول منخفضة ،ومنها تدعم القنوات المتوازية والتعليم الأساسى والابتدائى والرسمى بقاء الاستغلال وتزيد من حدته ، ومن الميسور وضع خطط متنوعة تفسح مجال الفرص فى التعليم الأساسى العام فى اطار قومى شامل (وان لم يكن بالضرورة متجانسا أو مركزيا) ٠ وعلى البنك الدولى وغيره من الأجهزة المتنوعة أن تحدد دورها لمعونة الدول المنتفعة لوضع البرامج ومتابعه تنفيذها ، وعلى هذه الدول أن تختار وتتخذ القرارات ، وأدنى ما تقوم به الأجهزة الخارجية ان لا تساعد على تجميد الاوضاع الثنائية والاجتماعية التى وجدت من قبل بلا روية ٠

كذلك ستلقى دعوة وليمز للحيطة من تفاؤل البنك بزيادة معونات التعليم الأساسى والابتدائى آذانا صاغية ، فهناك عقبات تعترض سبيل التوسع فى التعليم الابتدائى الخاصة اذا ما تكامل مع مشروعات التنميه المحليه ، وما ذلت بسبب قصور الموارد المالية , وانما يعود الى وجود أهداف أولويات متطورة ، دون أن تقف عند احتياجات الأغلبية أو الحواجز الرسمية والتخطيطية ، بل تدعو للتنمية الشاملة اللامركزيه وهناك خطر من المعونه الخارجية للتعليم الابتدائى ، اذ قد تؤخر اختيار الدول العاجل لمشروعات التنمية التعليمية ، وتضعف الجهود التى ترمى الى حشد الموارد الداخلية ، وتنمى أجهزة ادارية قد لا تحتملها الدولة على طول المدى ٠ وقد تزعم الثنائية القائمة فى المجتمع ، وليس معنى هذا مناهضة المعونة الخارجية ، وانما معناه أن للمعونة الخارجية حدودا ينبغى وضعها ٠

وما سلف من قول لا يمس دعوة وليمز الرئيسية عن قرب حل مشكلة التعليم الأساسى فى الدول الفقيرة ، ومن العسير أن نفهم دعوة وليمز هذه ، ويوافقنى كثير من رجال السياسة والتخطيط فى الدول الفقيرة على ما أقول ، وخاصة عندما يعبر البنك عن مؤازرته لآراء مثل مهارات التنمية التى تختار وفقا لحاجات ملحة معينة ، اذ أن أهداف التعليم الأساسى ومحتواه انما تتضح وفقا « لحد أدنى من مستلزمات التعليم » ، مع تنوع فى صوره يتفق فى البلاد المختلفة مع جماهيره المستقلة وحجم الموارد ٠ ولابد أن وليمز يدرك ظاهرة تسمى امكانيات الموارد وما تتطلب من تخطيط ومجهود جماعى لادراك ما يمكن ما لا يمكن تحقيقه ، وهل تعكس دعوته الى الجهة الحرة فى التعليم نمطا غريبا فحسب ؟

وهناك ملاحظة أخيرة : اذا استعرنا تشبيها ورد فى عبارة لوليمز عن حجيج يشقون طريقهم الى قمة جبل الأولمب ليعترفوا بخطاياهم ليجلبوا الخلاص لبنى وطنهم ٠ نقول ان هذا التشبيه الخلاب يركز كثيرا على المعونة الخارجية لتطوير التعليم فى البلاد الفقيرة وان لم يكن ذلك هدفا لوليمز ٠

ترجمة
أ ٠ د ٠ محمود حامد شوكت
أستاذ وعميد كلية الآداب، بجامعة المنيا



الكاتب ● مارك سوريانو

(فرنسا)

أستاذ الأدب الفرنسى الحديث بجامعة باريس ، ورئيس قسم مناهج البحث فى العلوم الاجتماعية فى المدرسة التطبيقية للدراسات العليا للعلوم الاجتماعية ، وقد تخصص فى الأبحاث المشتركة فى الدراسات الانسانية على أساس أنماط الادب المتخصصة ، والتدريس بالاستعانة بوسائل سمعية وبصرية ، وتعليم القراءة ، وصاحب كتاب « حكايات برو ، ثقافة رفيعة وتقاليد شعبية » ، و « دليل الشباب فى الأدب » .

● هل نتطيع الى الأماني الكبار

أم نسعى وراء وهم كاذب

كان تأليف الكتب بمثابة خطوة واسعة الى الأمام بعد اختراع الكتابة ، وبعد أن انجز النساخ انجازهم فى نهاية العصور الوسطى ، عندما ازداد كثيرا عدد المخطوطات المتداولة .

وربما كانت الكتب فانية بطبيعتها الى حد ما ، وقد يقلل ذلك من شأن ما تضمه صفحاتها ، ولكنها حثت الخطى وسارت قدما ، وصارت الكتب فى متناول الناس بأسعار أدنى ، واتسع انتشارها فلم تعد له حدود أو سدود ، وهكذا صارت المعرفة غير قابلة للتدمير . وهيأت الكتب مجالا لأفضل الوسائل لفك رموز الرسائل ، وتمكن التلاميذ من مختلف الطبقات من الالتحاق بالمدارس ، واستعمال الكتب المدرسية ، وبعثت روح المنافسة وزكتها ، وهكذا تطلع الجميع الى ما للكلمة المطبوعة من شأن ، وصارت الكلمة سلاحا ماضيا دفع الناس لادراك حقوقهم والذود عنها .

وقد تحقق بعض هذا الأمر بالفعل ، وأول من تأثر بذلك جماعات الفنانين والمفكرين ، وكل من انضوى تحت لواء « رجال الفكر » ، ودفعت الكلمة الجماهير الى عدم تقبل المعتقدات السائدة على علاتها ، والى التعبير الواضح عن خوالجها لمصلحة السواد الأعظم من الناس ، والهدف هو مزيد العالمية ومزيد من الموضوعية .

وفيما يتصل بالجمهور خلقت الكتب موقفا جديدا لم يكن من قبل حين كانت أداة الاتصال مقصورة على الكلمة الشفوية . أما المعرفة المسجلة ، التى تضمها دفتا كتاب ، فيمكن الرجوع اليها كل حين ، بدون الحاجة الى الالتجاء الى اعادة التجربة أو الذاكرة ، وبذلك وفرت الكتب الكثير من الوقت ، وفتحت مصاريع المجالات الواسعة للمعرفة البشرية قديمها وحديثها ، وصارت آفاقها مجالا للتأمل والبحث .

وكذلك تمكن القارىء من اختيار سرعته فى القراءة ليتمثل ما يقابل من آراء ، وليقف عندها دون أن تذهله الكلمة المسموعة التى تحمل السامع على أجنحتها .

وتمكن القارىء الفصيح من تذوق أساليب « التقمص » رغم الحدود الطبقية ، ليبلغ من الفطنة والجراة ما بلغ المبتكر الأصلى فى ارهاصات وحيه .

ومن الميسور ضرب أمثلة عدة من التاريخ لاثبات هذا التحليل النظرى ، ومن ذلك روائع حديثة لكتاب مثل لوسيان فيفر ، واتش • جى • مارتن « عن انتشار الطباعة » ، وعمانويل ايروا لادورى عن الثقافة فى مجتمع الفلاحين •

ولولا الطباعة لظل المذهب البروتستانتى هرطقة كغيره من المذاهب العديدة ، وشكرا للكتاب وما أتاح من فرص التأمل الخاص بفكر لوثر وكلفن عن الرحمة والقضاء والقدر ، وسرعان ما انتشرت آراؤهما كانتشار النار فى الهشيم ، وصارت مدار كل الوان الاستقلال الفكرى والاقتصادى والسياسى والاجتماعى .

وما بين القرنين ١٧ و ١٨ خلقت الكلمة المطبوعة وعاء كبيرا من العلماء المتخصصين فى النقد الفكرى ، سواء فى ذلك التقليديون وأنصار الوحدة العضوية على حد تعبير أنطونيو جرامسكى (١) ، وكان هؤلاء القوم من الموظفين ، الا أنهم

---

(١) انطونيو جرامسكى : رجال الفكر ، مختارات من تعليقات انطونيو جرامسكى فى سجنه ، لندن لورنس وويشارت ١٩٧١ •

أذاعوا آراء جديدة فى انجازاتهم الأدبية والعلمية ، قاصدين أو غير قاصدين ، وأسهموا فى رفع وعى الجماهير بصورة ما . وظهرت فى أوربا الغربية حركة تنادى بحقوق الانسان والديمقراطية ، وما نشر منذ القرن ١٨ وذاع فى بداية القرن ١٩ قد ارتبط بانتشار التعليم ، والقدرة على القراءة والكتابة .

وتجلى الايمان بالكلمة المطبوعة بالمزيد من القراءة فى كتب الأطفال ، وفى القرن التاسع عشر انتشر أدب الأطفال فى معظم دول غرب أوربا ، وسرعان ما برزت فكرة ترى أن الكبار لا يتمثلون المعرفة ، ومن الأجدى الكتابة للاطفال فهم أكثر طواعية .

وامتزج الاهتمام بالمثل العليا والاهتمام بالتأثير الفعال ، وتجلى ذلك عند كل من اهتم بكتب الأطفال من الناشرين ، مثل هتزل وهاشيت ، والكتاب مثل كولودى ودى أميسيس وصوفى روستو بشين (الكونيتسة دى سيجور) وهكتور مالو وجول فيرن وسنما لجيرلوف . ومن ثنايا كتاباتهم تجلى اهتمامهم بتجويد مثاليات ، واختيار قصص يستهوى الآباء والأبناء على السواء ، ويزخر بالمعرفة ويتشبع بالامتاع ، ويزكى روح الوطنية ومحبة التراث وتقديس الحقوق والواجبات .

وسرعان ما خابت الآمال فى توقع الخلاص بطريق الكلمة والتعليم ، ولئن كان التعليم قد تقدم واحتلت الكتب مكانة مرموقة ، لم يطرأ تقدم ما للاعتراف بحقوق الانسان ، وتغير الاتجاه فجأة حين ظهرت أدوات تعبير واتصال أخرى مثل الأجهزة السمعية والبصرية التى قدمت المعرفة بتكاليف أدنى ، وفيما يبدو دفعت الجماهير الى موقف سلبى ، بل اصطدمت بالكلمة المطبوعة ، مما أدى الى تدهور فى القدرة على القراءة والكتابة .

وهكذا نشأ فى عالم ما بعد الحرب العالمية الثانية موقف مناقض ، وتسن القوانين بضغوط من طبقة العمال لتجتذب طبقات متزايدة من السكان الى حيز التعليم ، ولكن الانفجار التعليمى الناشىء لم يحدث تقدما واسعا فى مجال القراءة ، أو حقوق الانسان .

وعم الشعور بخيبة الأمل المؤسسات الدولية كذلك واليونسكو بصفة خاصة ، وبها نخبة من المفكرين ذوى القصد الحسن ، اختصت التعليم ووسائل الاتصال والكتب باهتمام كبير ، ولكنهم كالحالمين الذين مازالوا يحملون أعباء مثاليات ثورتى ١٧٩٣ و ١٨٤٨ ، اذ يؤمنون بأن التشريع الصالح وبخاصة فى ميدان التعليم الجيد قادر على تغيير الطبيعة البشرية .

ويتخذ هذا الوهم صورة مناقضة فى ميدان أدب الأطفال ، وفى غرب أوربا انحصر انتاج كتب الأطفال لدى عدد محدود من الناشرين ، ويهيمن على هذه الخدمة من القرن التاسع عشر الى اليوم قانون السعى وراء أقصى الارباح ، ولا تشكل اهتمامات الاطفال الا عنصرا واحدا فحسب، يحسب حسابه عند البحث، والأساس قائم على استغلال الأذواق السائدة ، ونتج عن ذلك طوفان من انتاج نمطى يرمى الى التسلية ، خال من القيمة العلمية الكبيرة ، بل ان قيمته موضع تساؤل ، ومقابل ذلك فى السوق شركات صغرى تسعى وراء الآراء التربوية أو السياسية أو الدينية السامية ، وانتاجها طريف ، ومستواها رفيع بعامة ، على

أن استهواءها للقراء محدود لما تحتاج اليه من جهود . وفى هذا المجــال وفى غيره تقضى العملة الرديئة على العملة الصالحة . وينتشر القصص القائم على الاثـــارة ، فيدفع الجمهور الى المزيد من الاسلبية ، ويدفعه الى الوسائل السمعية والبصرية التى تشبع على الفور ، بدلا من منعة القــراءة التى تحتــاج الى تدريب طويل . كذلك ظهرت قوالب أخرى للتعبير ، نصفها نصوص ونصفها الآخر من الصــور ، من قصص مسلسل هزلى ومسلسل مصور ، ونتيجة لهذا التطور الذى نشــهده تحول معنى الكتاب الذى يستمر قرونا الى الصورة التى اتخذها لدى الملايين من الأطفال والشباب ، سلاسل من الصور المتصلة ، كما هى الحال فى دور السينما، يظهر النص فيها كالفقاعات ، لتعبر عن جزء من الرسالة فحسب .

فماذا تبقى اذن من تطلعات أجيال أسلافنا وآبائنا من الكتب والمطالعة ؟ وماذا نتوقع من الجهود الجبارة التى يبذلها بعض الأفراد أو بعض المؤسسات الدولية أو القومية ، مثل هيئة الكتاب الدولى للشـــباب (ايبى) ، والمكتبة الدوليــــة فى ميونيخ ، وليبيج ، وكلاارت ، لجمع اواء الناشرين والمؤلفين والرسامين والمدرسين والآباء الخ ، للنهوض بأدب الاطفال والذود عن حياضـــه ؟ هل هؤلاء القــوم على درجة من السذاجة ، أم هدف للناقدين ؟

وقد تساعدنا دراسات فى العلوم الانسانية والاجتماعية على وضع حد لهذه الحيرة ، فالكتاب فى المقام الأول نص يمكن تفسيره بطريق علوم اللغة ، علم اللغويات وعلم الدلالات وعلم المعانى ، ومن الميسور نسبة النص الى مجاله التاريخى ، لا تاريخ الفكر فحسب ، بل تاريخ المجتمع ، والكتاب فى النهاية أثر فنى يخاطب عقولنا ، وينفذ الى أغوارنا النفسية التى يسعى أطباء التحليل النفسى الى سبر أغوارها ، فالهدف هو النص ومجالاته ، ولا ينبغى أن ننصرف عن قلب المشكلة الى متاهات التعميم ، ولتجنب مزالقه أو أثر الاتجاه الواحد ، مع التركيز على قضية واحدة ، فهل من المستساغ فى الربع الأخير من القرن الحالى أن نتطلع الى كتب أو ســـلاسل من كتب تغرس القيم الانسانية فى نفوس الأطفال ؟

وهل توجد مثل هذه الكتب ، أم لابد من تأليفها ؟ وهل توجد الى سن معينة أو الى جماعة معينة أو الى جماعــــات ؟ وهل تهدف الى تحقيق كل هــــدف ممكن ، وتنفق مع كل ثقافة ممكنة ، وكل مستوى مختلف ومتغير فى كل الدول ، أم تتعـدد لتقابل احتياجات كل مطلب خاص ؟ وكيف توزع ، هل توزع عن طريق هيئـــة خاصة ، أم قومية ؟ أم دولية ؟

هذه تساؤلات عامة ، وما هى بالغامضة ، ولا هى باللغو فى القول . ربما لم يوجد بعد نمط ما ننشد من كتاب ، ولكنه وجد من قبل ، ففى زمان ما ، وبلاد ما ، نشأت كتب وثيقة الصلة باحتياجات الطفولة فأمتعتهم وبصرتهم بحقوقهم وحقوق الآخرين ، ولعل مجموعة « كور » لمؤلفها دى أميسيس مثلا قد تقادم عليها العهد، ولكنها المحب عام ١٨٨٦ الى الفكر الاشتراكى وتعاطفت معه ، ولا يزال قصـــه « هلبرى فن » لمارك توين تسمو للتخلص من قيود النمط القومى وتعصب الجنس فى التفكير . أن نمط ما ندعو اليه من كتب قد وجد من قبــل ، وما علينــا الا أن نبحث عن ملابسات ظهورها وما الى ذلك ليحــدث ما ينبغى لهــا من اثر ، مادام المجال التاريخى قد اختلف تماما عن ذى قبل .

اضواء تلقيها العلوم الاجتماعية على القضية

قبل أن نواصل حديثنا علينا أن نحدد معنى « كتاب الأطفال » بدقة ، وفى ذلك نستمد المعرفة من علم الدلالات لاستبعاد تعريفات مغلقة .

ان كتاب الأطفال رسالة ، وصلة تاريخية بين البالغين فى مجتمع ما ، والأطفال المستقبلين له ، المجتمع ، والأطفال لم يتمثلوا بعد ذلك القدر من المعرفة وتجارب الحياة ونضجها العاطفى ، وكلها علامات على بلوغ الرشد .

ولتتم الصلة ، ينبغى اشتراك المرسل والمرسل اليه فى شفرة واحدة تصل الشفرة بمجالها التاريخى ، لذا يستحيل تماما التغاضى عن المواقف الحقيقية التى تؤثر فى المتحدث بل فى السامع أيضا ، ويجنبها مثل هذا التحليل مغبة الظن بأن المشكلة من ابتكارنا ، والواقع أن البالغ يحاول ارساء الصلة بينه وبين أطفال مجتمعه ، فى زمن سابق لاختراع الطباعة والكتابة ، ليتمكنوا من فهم الواجبات والحقوق ، وقبل أن تتخذ الرسالة الصورة التى نعهدها اليوم قد سلكت مسالك مختلفة فى الاتصال ، منها الرواية الشعوبة والرقص والالعاب مثلا . وعند صياغة رسالة جديدة يسعى الكتاب الذى يرمى الى تحقيق هدفه الى الحركة فى زمانه ومكانه بلا ضير ، اذ انه موجه الى أطفال يعيشون فى زمان ومكان ما ، بل من المفيد أن تمتد جذوره فى تراث بحيث تمتاز كل رسالة جديدة فى مجال مألوف .

ومثل هذه النظرة للامور تضع جانبا الفكرة المتوهمة للكتاب الواحد ، الذى يصلح لكل بلد فى كل وقت ، ولئن كان تكوين أجسامنا واحدا ، والانسان نمطا — على حد قول سارتر — الا أننا نتطور منذ الميلاد وفقا لتاريخ حياتنا الفردى والقومى ، وما أشبه كل فرد منا بغيره من بنى الانسان ، ولكنه سرعان ما يصير فرداً لا يشبه غيره ، وينتمى الجماعة قل حجمها أو كبر، وله احتياجاته الخاصة . ولابد من صراع آخر لتسود الحكمة والادراك السليم فى أرجاء هذا العالم .

ويجب أن لا نتنكب طريقنا بسبب قضية « الروائع » ، التى تخاطب جمهورها ، فمثل هذه الآثار الرائعة قد ضربت بجذورها فى تربتها المحلية ، كما فى أعمال بينوتشيو وتراث فلورنسه الشعبى ، وهى خاصة تشوق القارىء الصغير الى البحث فى أصولها ، أو العثور على جذور اخرى لها .

واذا لجأنا الى علوم اللغة نستنتج أمرا آخرا ، اذ ينبغى أن ينبثق الكتاب الذى نتطلع اليه من البيئة التعليمية التى يألفها الطفل ويستقر فى ربوعها ، وان خير الكتب لا ينشأ فى بيئة مصطنعة ، فلا قائد بغير جنود ، ولا يضعه علماء التربية النظريون وخبراء كل القضايا ، وانما يضعه المعلمون والباحثون العمليون والفنانون فى كل بلد ، فهم العليمون بتراث بلادهم ، الخبيرون بالوسائل الملائمة للتأثير الفنى فيما يمارسون .

ويوجه علم الدلالات اهتمامنا الى البعد الزمنى للعمل الفنى ، ويحول التاريخ والاجتماع بيننا وبين الاستغراق فى بحر من الآمال العريضة ، أو اليأس الذى لا مبرر ، بل بحثا على التحليل الدقيق للمجال التاريخى ، على أن لا نستخف بالكلمة المطبوعة . أو نهول من شأنها . وهل تستطيع الكلمة أن تكون فى خدمة حقوق الانسان مادام الزمام الحقيقى فى أيدى طبقات خاصة قد يصيبها الضر اذا نال الآخرون حقوقهم ؟

ولنتجنب ضرب أمثلة حديثة تزيد جذوة النقاش اشتعالا بلا جدوى، ولنتخذ مثلا من فرنسا فى النصف الأول من القرن ١٩ ، حين بدت حاجة ملحة للثقافة ، دفعتها مظاهر الاقتصاد الحر ، وجعلت الطبقة البورجوازية من تعلم القراءة والكتابة وسيلة للدعاية السياسية لسببين : أولهما : ان الصناعة قد بدأت تسخر آلات بالغة التعقيد ، وكانت غالية الثمن ، ولتغطى تكاليفها لزم تشغيل مهرة العمال لادارتها . والسبب الثانى أنها شجعت التعليم بالمدارس ليكون وسيلة طيعة لتدعيم مثلها . وأدرك البورجوازيون أن ثقافة ليس لها اطار سياسى ، ويمكن توجيهها ، تتحول الى وسيلة لمنع الثورات التلقائية لأنصار العهد السالف، وأن هذا منقذ لها من محاولة تبرير مذاهبها الاقتصادية والسياسية . وكان نتيجة هذا المضمون قانون فالو عام ١٨٤٩ الذى تبنى فكرة جيزو الليبرالية ومطالب الديمقراطيين والاشتراكيين التعليمية فى ظل ازدواج فى السلطة ، من سلطة العريف (المدنية) وسلطة الأسقف (الدينية) .

وما زال هذا الوضع قائما الى اليوم ، فالتعليم المدرسى وانتقال الثقافة يسيران جنبا الى جنب مع نقل الثقافة بوسائل الاعلام الجماهيرية المصاحبة ، وقد تتجه السلطات غير الديمقراطية لتسخير وسائل الاتصال السمعية والبصرية بحيث لا تقدم مادة ذات اثر ، دون تدعيم الوعى السياسى الناقد ، مع افراغ المشاكل من لونها السياسى ، والتنكر للعلوم الاجتماعية التى لا ترمى الى تشجيع سلبية الجمهور ، وانما تسعى للابقاء على الحال فلا تتحدث عنه الجماهير .

لذا فمن المستحيل دراسة تأثير الكتب بمعزل عن المجال التاريخى الذى ينبثق منه ويبزغ فيه ، من عادات للقراءة ، وكيان خاص لدور النشر والمكتبات ، وتشريع تعليمى ، ونسبة حضور مدرسية ، وطبيعة العلاقات فى مجال الانتاج ، وعلاقة ذلك بالدولة ، الخ .

ولذا لا ينبغى الاعتماد على الكتب ولا على القدرة على القراءة والكتابة ، لخلق وعى لدى الناس بحقوقهم ، بله التصميم على الدفاع عنه . والدرس المستفاد من التاريخ يدل على ان كل حق من الحقوق انما هو ثمرة لبذرة نشيطة للمساومة بين الأحزاب المعينة . ومن السذاجة والتكاسل أن نعتقد ان القوة ستخضع للحق ، وتتحقق حقوق الفرد اذا دعمتها قوة تساندها ، لذا لا ينبغى اعتبار الكتاب تسللا تدريجيا ، وانما الكتاب صراع تتعلم فيه القوى المعنوية كيف تتحول الى قوى جسدية . ومن التاريخ نعلم أن صور هذا الصراع لا يمكن التنبؤ بها سلفا .

ولا جدوى من الدعوة المتخاذلة عن «اختلاف البيانات الاجتماعية الحضارية»، وعندما نتحدث عن المشاكل العملية الخاصة بنشر وتوزيع المؤلفات الخاصة بالحريات علينا أن نلتزم بتصنيف أكثر دقة وسهولة عند التطبيق . وما يلى تصنيف عام جدا ، اتبعته فى أبحاثى ، وأميز فيه بين :

١ ــ **الدول الاشتراكية** : وتتمتع بمستوى رفيع من القدرة على الكتابة والقراءة ، وتعنى عناية بالغة بالتكيف والمكتبات ، ولا ينبغى أن يصرف هذا النجاح أبصارنا عما يوجد من توتر فيها ، ويتبنى بعضها سياسة ثقافية تنبع من السلطة ولا تدع المجال للحرية الكاملة للرأى فى الوقت الحاضر .

٢ ـ **الدول الليبرالية :** وأساسها اقتصادى فى المقام الأول ، وتبلغ غايتهـا فى التركيز على الصناعه والانتاج بالجملة كما ذكر من قبل ، ومن ميزاتها الأخرى عدم رسم سياسة عامة للثقافة . وقد تتقدم وسائل الاعلام السمعية والبصرية على حساب الكتب ، التى تنشر ثقافة نمطية ، وتتسع فيهـا الهـوة بين الفنـان الصادق وبين الجمهور ، وبها أزمة قراءة ، وبها عدد ممن لا يقرأون ، وعدد من ضعاف القارئين ، والقارئون أى شىء ، وقد أخذ عدد هؤلاء يزداد زيادة مخيفة .

٣ ـ **بلاد تهزأ مؤسساتها بالاعلان العـالمى لحقوق الانسان** ، ومن العبث أن تشجع هذه الدول نشر الكتب التى تبصر الناس بحقوقها ، ومن العبث كذلك أن نقرن هذه الحكومات التى ستنهار عاجلا أو آجلا بمن يعانون اليوم من ويلاتهـا ، وسوف يصبحون ذات يوم تربة صالحة كاملة الوعى بحقوق الانسان .

٤ ـ **الدول النامية** : وتطلق هذه العبارة الشـائعة على الدول التى عاشت طويلا فى ظل الاستعمار الأجنبى ، ونالت استقلالها من عهد قريب ، وقد اعتبرت مخزنا المواد الخام لعهد طويل ، وتواجه اليـوم حاجة الى التغلب على تخلفهـا الاقتصادى ، مما يؤدى الى احتمال انخفـاض ميزانياتها التعليمية ، وضـعف نشاطها لمحو الأمية .

ورغم ذلك فقد صحب السيطرة الأجنبية المتحـكمة بقـاء معجز لثقافتهـا وتقاليدها ، مما أخذ فى الاندثار فى البـلاد الصناعية . ولعـل هـذا من حسن طالعها ، لا لأن محتويات تراثها ثمين ، وانما لأنهـا وطدت الصـلة بين الفنـان وجمهوره ، ويعتمد نفاذ فكرة حقوق الانسان على النشاط الفكرى لنمط فنى معين ، ولكنه اليوم فن تجارى نمطى للتسلية فقط . ومن المتناقضـات أن نجـد بلادا لم تنته بعدمن قضية محو الأمية فيها ، وبها جيوب مقاومة لمعلومات خاطئة منتشرة فى أماكن أخرى . أما عدم وجود أى رغبة فى القراءة فقد يشكل سياجا واقيا من الأدب غير الملائم . وهذا رأى مناقض وانما يؤيده أنصاره من المربين وقد نتج عن انتشار القصص الخرافية الفاسدة فى المجتمع الراقى المعاصر لجان جاك روسـو أن نصح روسو اميله بأن لا يقرأ قبل بلوغ سن ١٥ سنة ماعدا قصة روبنسـون كروزو ، اذا لم يعتبرها كتابا ، بل لعبة من الالعاب ، ونظاما للحياة يدور كترس الآلة ، يمكن الطفل والرجل من ادراك قوته ومواجهة دنيا الواقع .

ولئن صدق هذا القول من الناحية النظرية فانه لا يصمد على المدى الطويل، ولعله من الخير أن لا نعلم شـيئا ، ولـكن المامنا بالشىء الصـالح قد يزيد عن الحدود ، وعلى الأطفال الذين يريدون فهم عالم اليوم أن يهجروا نوعا معينـا من المعرفة ليفسحوا المجال للمعلومات التى تنمى قدرتهـم على النقد والابتكـار الذى يحتاجون اليه ليفهموا عالمهم الذى يعيشون فيه ويتناولوه بالتطوير .

والنظرة للمشكلة فى اطار تاريخها تجعل الحقوق والواجبـات أمرا ممكنـا مفيدا مع أقل تعميم ، ليتمثله الاطفـال والراشـدون . ومن اللازم أن تعرفهـا الدساتير القومية والهيئات العلمية مثل هيئة الامم ، حين تتحـول الى نصـوص تقتبس عند مناهضة الاستبدال ، ولا يعنى هذا أن نعتبرها معطيات ميتافيزيقية أو مطالب لا صلة لها بتاريخ البلاد المختلفة التى تقتصر المسئوليات فيها على نخبة مختارة أو على موظفين دوليين فقدوا صلتهم بجذور قومياتهم .

ويبين لنا التاريخ ما بين الحضاره بعامة والحضارات بخاصة من صلة ، أن مطلب حقوق الانسان يشكل خبطا فى كل ثقافة ، قومية او اقليمية أو محلية . ولا يمكن تقديم هذه الحقوق من خارجها دون سند من التاريخ ، فهذا خطأ تربوى تطبيقى ، وانما تصبح عنصرا من عناصر الوعى العام ينفذ لو تقدمت بها كل البلاد لتقابل احتياجات داخلية حضارية خاصة بها ، وينطبق هذا القول على التعليم الموجه ونقله الى تعليم يقوم على المساهمة والقدرة الذاتية على الاجتذاب .

وتسمح أحدث تطورات مجالات علم النفس والتحليل النفسى بتحليل للمشكلة مختلف تماما ، ومن الخطأ الجسيم أن ننسب للكتب قدرة فريدة على نشر الدعوة لحقوق الانسان .

وينبغي أن ينصب أول اهتمام لنا على عملية المطالعة ، فالقدرة على القراءة لا تعني لبعض الناس كيف نتعلم القراءة ، وقد دلت أبحاث ميالاريه على أن لهذه القدرة درجات ، وأن التدرج يحتاج الى ممارسة طويلة ، ولا تعنى القدرة على المطالعة القدرة على تمييز حروف الهجاء ، أو مقاطع الكلام ، أو التمكن من القراءة الصامتة ، أو مجرد الانتقال من معنى الى آخر ، بالتقاط الكلمات الأساسية والتنبؤ الخلاق السريع ، أى مجرد المطالعة السريعة وتمثل المادة المقروءة ، وانما هى القدرة أولا وقبل كل شيء على تغيير السرعة والوقوف من المادة المقروءة موقفا ناقدا .

وينسينا اعتمادنا الزائد على الكتب والقدرة على القراءة والكتابة فى المجال التاريخى أن نظامنا التعليمى يفرز أعدادا هائلة ممن لا يحسنون المطالعة ، أو يعجزون عن أدائها ، لقصور فى طرق التدريس ، والقدرة الدائبة على النقد ، ومعامل الارتداد الى الأمية ، الذى يسميه ألبرت ميستر « النكوص » ، ولا تبدو هذه الظاهر فى البلاد النامية والبلاد المتخلفة فى اقتصادها ، حيث الصراع بين اللغة القومية الرسمية اللازمة للتدرج الوظيفى ، بل انها ظاهرة عامة جدا ، وانا لنعلم الى حد ما كيف نعلم القدره على القراءة ، ولكننا لا نبصر كثيرا بما تعطه القراءة من متعة ، وثلث من يقضون بالمدارس عشر سنين ليتعلموا كيف يقرأون يمضون بقية العمر وهم يتناسون .

وما لم تتكون عادة القراءة بحيث تتكامل فى شخصية القارىء لا ينبغى الاعتماد عليها لتكون وسيلة لنشر الوعى بحقوق الانسان ، فهذا أمر يتطلب موقفا ايجابيا لا سلبيا لدى من يعينيهم الأمر ، سواء من الاطفال أو من أشباه المتعلمين ، والاعتماد على الكتب وحدها فى هذا الاطار من موقف السلطة لا طائل وراءه ، اذ لا يستفاد من الأفكار بجذورها مهما يكن بها من رغبة جياشة تدعو لاكتساب حقوق الانسان ، وما أشبه الأمر بحمل ثقيل يرفع بلا رافعة .

وهناك ادعاء خاطىء يؤدى الى الاعتماد غير اللازم على الكتاب ، بحيث لا تقتصر الدعوة لحقوق الانسان على من تقدم بهم العمر للتعلم والقراءة ، والبالغين من الأميين ، ومن يستطيعون فك رموز الشفرة ، والشرح القائم على التفكير والتدبير .

ويخبرنا علم النفس المعاصر والتحليل النفسى بأن مختارات الفرد الرئيسية ، وموقفه من الجنس الاخر ، وصور سلوكه تجاه الجنس ، وحب المخالفة بصورة

عامة ، تتحدد قبل بلوغ الخامسة أو السادسة من العمر أو قبل ذلك أثناء هيمنة حاسة الذوق .

واحتراما للكلمة المطبوعة ، وهي احدى وسائل الاتصال التاريخية القديمة ، تفسح المجال لأمراض المدينة الكبرى ، كالتعصب للجنس والعداوة للمرأة ، لتستقر قبل أن ترصد فى الكتب ، ثم نتدبر امرها (١) ، فهذا أيسر من علاجها .

وموجز القول ان الكتب تظل من الوسائل الفعالة لتنمية الوعى ، ولكن الفائدة متاحة أمام من ينتمى لاحدى الجماعات التى استفادت من الثقافة المكتوبة منذ عهد بعيد ، ولدى من يهيئون من المهد بالمهارات اللغوية والثقافية التى تذلل لهم سبل القراءة . وفى مثل هذه الظروف توجد مطالعة تتطلب مجهودا كبيرا أثناء التعليم والممارسة المنتظمة ، وقد يبدو المجهود موجها أكثر من اللازم ، خارجا عن نطاق وعى الفرد ، واذا تبنى الفرد قضية حقوق الانسان ينبغى النظر اليه على حقيقته كنقطة التقاء بين حاجاته الذاتية وثقافية ، لذا ينبغى الارتفاع بقضية حقوق الانسان فى أقرب وقت ، على المستوى العقلانى ، مع الاستفادة من كل وسائل التعبير وأدوات الاتصال الميسورة ، ونخاطب الخيال والرغبة لدى الطفل والبالغ الى اقصى حد . ولا يوجه هذا الى من بلغوا سن القراءة فحسب ، بل الى من لم يتعلموا القراءة بعد ، عن طريق الكتب والألعاب والرقص والموسيقى والرسم والنحت الخ ، ولا تهمل ما للمؤسسات الدولية ـ مثل ايبى وفروعها الدولية ، واليونسكو وهيئة الأمم ـ من شأن ، وانما ينبغى انجاز ذلك مع العناية والحرص كاعتماد بالموافقة التى تضيف بريقا لنشاط الفرد فى بيئته ، وفى جميع الاحوال يلزم خلق عمل من لا شيء ، ولابد من التكيف فى موقف معين ، ولابد من تراث ، ولابد من اعادة النظر فى تراث موجود ، أو الى اعادة اكتشاف تراث خفى .

تضمين حقوق الانسان فى كتب الاطفال
بعض المقترحات

وقد يعترض بعض الناس قائلين بأن ما ادعو اليه نظرى فحسب ، فلنتجه ميدان التطبيق العملى فى مجالنا الاثير ، مجال أدب الطفولة . ولنفرض أن هذه القضية قد أثارتها سلطة داخلية أو خارجية تخاطبنا صراحة أو ضمنا بهذه العبارات « لقد سئمنا التسلية فحسب » ، وقد آن الأوان لكتابة كتاب ، أو بداية نشاط فنى ، يمنحنا ما يتجاوز المتعة ، ويخلق وعيا لدى الطفل يبصره بحقوقه وواجباته ، ويأخذ المواقف الثقافية المتنوعة فى شتى البلاد بعين الاعتبار .

ويتضمن رد الفعل لهذه القضية بعض الايضاحات الاولية ، وما نسميه مرحلة الطفولة ، ويمتد من الميلاد الى المراهقة ، فى حلقات تتوالى أثناء مرحلة الطفولة . ولكل حلقة اهتمامات خاصة يمكن تصنيفها وفقا لما يلى : (أ) الدوافع ومظاهر النضج والاستلهامات الجديدة والنكوص المؤقت والدائم بادراك أو بدون ادراك ، مما يشكل التوازن طول الحياة . (ب) ما ينتظره البالغون فى المجتمع ممثلا فى النظم التعليمية التى تنشطها الجماعات المسيطرة والمجالات الثقافية والاجتماعية الخاصة . (ج) البيانات الموضوعية (مثل كيان الأسرة والمؤسسات

---

(١) انظر : بى بتلهيم ، نائدة السحر .

التعليمية والمطالب الاجتماعية التى تحدد السلوك « العادى » والمثالى ، وكل ما يعبر عنه فرويد فى مؤلفه « هانز الصغير » عن مصير كل طفل) .

وقد قضى هذا التفسير الانثروبولوجى بالتدريج على مفهوم كلمة العمر . وتعلمنا بالتدريج كيف نميز بين (أ) العمر طبقا للسنوات ، الذى أخذ وحده فى الاعتبار مدة طويلة ، ولا نعتبره اليوم مهما الا لأهداف سكانية ديموغرافية ، (ب) والعمر العقلى ، وفيه خلاف كبير ، ولكنه مقرر الى حد ما مادامت الاختبارات المستعملة ترمى الى تحقيق المستوى العادى للمعرفة والمهارات الخاصة بسن معينة ، (ج) والعمر العاطفى القائم على اكتشافات التحليل النفسى ، وتحدد كل حضارة وفقا للطريقة التى يطور بها الطفل دوافعه واستجابته لنقد الجماعة ويؤدى دوره الجنسى ، (د) عمر التجارب ، ويعرف وفقا للاستجابة للذة والقدرة على ممارسة الألعاب ومدى الاستغراق فيها ، والألعاب المختلفة التى تكشف عن قدرة على التكيف والرفض ، واتخاذ موقف فى الحياة .

وتتداخل هذه المراحل فى حياة كل فرد بصور شتى ، ففى وقت واحد قد ينتمى الفرد الى جماعات مختلفة ، ومع هذا توجد تعريفات عملية للجماعات فى الأعمال المختلفة ، ولئن كانت غير دقيقة الا أنها متبعة فى الكتب ، وهذا ما يعنينا :
من الميلاد الى سن ٣ سنوات : واثناءها يدرك الطفل الصورة العامة لجسمه (مرحلة الرؤية في المرآة) ، ويتطور مرحلة هامة من مراحل حياته الثقافية حين يتعلم لغته القومية وكيف يستعملها وكيف يحبها ، ويتكيف بصورة سليمة يطلق عليها ونيكوت أسم الذات ، ويجد مكانه فى عالم محبة ، ويفسح المجال لتمثل عادات تهيئه القراءة ، وتفتح شهيته للثقافة .

من سن ٣ الى ٥ أو ٦ سنوات : وهى مرحلة دقيقة كذلك ، مرحلة عقدة أوديب ، حين يميز الطفل فيها جنسه ، وفى العالم الغربى على الأقل يزعجه فيها الكبار ، ويهوى الحيوانات ، ويهوى الأقاصيص الشعبية ، وبطلها الطفل الصغير الذى يعانى حتى يجد له مكانا تحت الشمس بالتحايل وحسن الخلق ، كما يهوى الموضوعات السياسية التى تصور مواقف الناس وأحلامهم عبر القرون والأحقاب، ويفسرها الطفل تفسيرا ذاتيا .

من سن ٦ الى ١١ أو ١٢ سنة : وأثناء ذلك تقوى الغريزة الجنسية بما يصحبها من رفض وكبت ، وتعتبر فترة الكمون ، أثناءها يستمد الاهتمام بالحيوانات والأقاصيص الشعبية والبحث عن المثل والنماذج .

من سن ١٠ الى ١٣ سنة : وتمثل فى المناطق المتعدلة مرحلة ما قبل البلوغ وتتجلى فيها الفوارق بين الجنسين ، وتظهر أنماط مختلفة كما لا كيفا ، اذ تغيرت الحال بعد الحرب العالمية الثانية ورفضت القارئات صورة المرأة فى الكتب التقليدية .

من سن ١٣ سنة وما بعدها : فترة المراهقة ، وتمتاز بالنضج العاطفى والجنسى ، والمشاكل المتصلة بمجتمع البالغين (من اختيار مهنة المستقبل ، والمذهب السياسى ، الخ) .

واذا تناولنا مجموعتى العمر الأولى والثانية ، وفيهما ايثار الذات ، لحاجة

الطفل الى وعى جسده وشخصيته ، ترى كيف نقدم الطفل الى عالم الرموز ليستطيع ذات يوم أن يعى فكرة حقوقه وواجباته ؟

وفى هذه المرحلة يرى هنرى فالون (١) أن أشد ما يخيف الطفل هو حاجته للامن ، يثيرها الشر ويهدئها العطف والخير . وقد يبدو الخوف فى صورة العمالقة والأقزام ، ويعيش قوته وضعفه وفقا لها على التوالى ، وقد يمارس عنف الصنف الاول على ضعف العنصر الثانى ، وبذلك يتوازن التعويض ، كبير أمام الصغير ، وقوى أمام الضعيف ، وقد يشمل الغبى أمام الذكى .

الطفل والوحش

تكوين الفكرة والحكاية : يذهب الطفل الى الغابة (أدغال أو أحراش أو شواطىء أنهار أو بحار) رغم تحذير أبويه ، ويقابل وحشا (شائعا فى بيئة) .

وتقف القصة عند هذا الحد وفقا لنمط القصة التى لم تتم ، وعلينا نحن (الراوى وجمهوره) أن نعمل الخيال فيما يتكون بعد ذلك ، وقد يصلح استعمال العرائس أو خيال الظل أو تمثل الاطفال تمثيلية مرتجلة .

ووفقا لأحدث انواع القصة التى لم تتم نستبعد فكرة اثارة الخوف للوصول الى مغزى ، فذلك موضع خلاف فى الرأى فى حكايات « النذير » ، وفى قصة « العنزة وصغارها » يقتل الذئب عددا من الصغار قبل أن يلقى جزاءه ، وروى الرواة القدامى هذه القصص بنهاياتها التعيسة كتحذير من العقوبة ، ويرفض هذا هذا المبدأ اليوم كثير من الناس ، وقد انتقدت ردحا من الزمن .

وفى قصص الاخوان جريم نهايات سعيدة ، وبها قصة رفضها جامع الحكايات لعدم كياستها ، وهى حكاية « الأوزة الأم » حيث تتظاهر الطفلة بحاجتها الى ترك الغرفة لضرورة ، ويوافق الذئب على ذلك ، ويربط ذراعها بخيط ، وتتمكن من فكه بسهولة ، وفى الصورة التى يعزفها على الموسيقى سرج بروكوفيف باسم « بطرس والذئب » تلوح فكرتان جديدتان لهما نهايتان سعيدتان ، ويستطيع الراوى والاطفال اكتشافهما ، فالحيوانات ممثلة فى الآلات الموسيقية ، وتصور فيها البيئة والانسان ، والذئب فيها وحش شرس ، ولكنه سلالة نادرة فلا يقتل ، وانما يصيده بطرس ويقوده فى موكب الى حديقة الحيوان .

وقد يعبر الموضوع عن زمن القصة ، وذلك شائع فى فرنسا وأمريكا اللاتينية وكوبا وجمهوريات أفريقيا ، ويؤدى اللعبة باشراف المعلم أو الراوى ، وتفضل الصورة التى تتفق مع البيئة الثقافية . والجديد فى الصورة يتمثل فى المناقشة أو الأنشطة التى يمارسها صغار الأطفال كالتمثيل الصامت أو الرسم ، وتدور حول العنف كموضوع ، وتبعث تساؤلات مثل : ألا تزال توجد حيوانات متوحشة ؟ وهل هى الحيوانات فحسب ؟ وما موقفنا من العنف ؟ وما دور الحيلة والنظام التى

---

(١) هنرى والون : مقدمة كتاب « دليل الشباب الأدبى » باريس ، فلاماريون ١٩٧٥ .

وما دور الآباء ، وكيف يوجهون أنظار اطفالهم الى وجود العنف ؟ وما هو دور السلطه والكتب ؟ وما فائده الخوف ؟ وهل يمكن عمل منهج تربوى على اساسه ؟

وهناك فائدة تجنى من هذا الموضوع ، اذ يفسح المجال لظهور الحيوانات المتوحشة فى كل فاره ، وفى مركز التوثيق لليونيسيف فى نيويورك نماذج من الفنون الشعبيه وفهارس لمنجزات الفنانين المعاصرين فى متناول كل من يطلبها ، وذلك لا يعنى اهمال الانجازات المحليه ، او ما يرسمه الاطفال انفسهم من رسوم .

وقد تهيىء القصة التى لم تتم فرصة لاعداد درس مطالعة جديدة عن قصص مبتكرة للفنانين فى الماضى ، أضافوا جديدا للقصة الأصلية ، أو عبروا عن مشاعرهم فيها .

الانجاز الى حد معين

قصة أخرى انحدرت بالرواية الشفوية ، يمكن عرضها فى مسرح للعرائس أو فى تمثيلية أو فى فيلم أو فى « ألبوم » للصور . وجمهورها أطفال لم يتعلموا القراءة بعد ، ويستمتعون بسماع الحكايات ، وقد تستهوى القصة جماعات ذات أعمار أخرى ، لأنها تتصل بمسألة « الاختلاف » (بين الجنسين أو بين الاعراق ، الخ) .

والقصة شعبية هندية حمراء ، تصف أصل الأجناس فى فكاهة ، ولها نظائر فى البيئات الأخرى وفى مجموعات قصصية أخرى : يعتزم الخالق سبحانه خلق الانسان ، ويختار خير نوع من الصلصال ويعجنه ويشكله ، ويضعه فى التنور ليدفأ ثم يصنع منه الانسان ، ويضعه فى التنور ليخبز ، ولعل الخالق أمهله قليلا ، أو اشتدت حرارة التنور ، فخرج المخلوق وقد زاد انضاجه فصار رجلا أسود . وأعاد الخالق الكرة ، وفتح التنور بسرعة فأخرج كائنا لم ينضج تماما ، فكان الرجل أبيض . وهكذا تسرع فى محاولته الثالثة ، فخرج الرجل الاصفر ، وفى المرة الأخيرة بلغ النضج غاية الكمال ، فكان الهندى الاحمر .

ويروى القصة صاحبها أو كاتبها أو راويها . ويتلو ذلك مناقشة تظهر ما فيها من فكاهة أدركها السابقون من الاطفال تتراوح أعمارهم بين ٤ و ٥ سنوات (مع الاشارة الى الوانهم وأجسادهم) . وقد تؤدى المناقشة الى دراسة بشرية مفصلة عن حبيبات اللون تحت الجلد ، وما بين المناخ والحياة من علاقة ، ومنجزات كل جنس فى الحضارة .

وقد تتناول المناقشة التانية القصة « الكاملة » الفرق بين الجنسين (آدم وحواء ، والقصص الدينى عن أصل المرأة والرجل ، وقصة البشر المتكور عند أفلاطون فى محاورته) ، وتتطرق المناقشة الى عرض لحركة تحرير المرأة (ووصف أعضاء المرأة التناسلية ، والمظاهر الخارجية للرجل) .

واذا عرض الموضوع على مراحل « الكمون » وما قبل المراهقة فقد يؤدى ذلك الى اعداد ملفات تحتوى على قوائم المحاولات التى تمت قوميا ودوليا للقضاء

على التمييز العنصرى وتبنى حقوق الاقلية ، مع الاشـارة الى قلة من الأطفـال محرومة من الحقوق الحيوية ، والقلة التى تشكل نصف البشر ، وهى المرأة .

وتحتوى النماذج فى أمريكا لشمالية وسـيبريا ودول الشـمال على صـور أخرى ، ولا ينبغى أن تقتصر عليها ، فالقصص الدينى بطبيعته يمد الأطفال فى كل بيئة بأساس مشترك ينطلق خيالهم فيه .

هل ضل الاطفال ام اسرف الآباء ؟

ليس لهذه القضية موضوع واحد ، بل يتكون من عدة موضوعات ، تتناول العلاقات بين الطفل وأسرته ، وهى قصة بدأت فى الظهور فى مرحلة ما شأنها شأن كل قصة ، ولكنها تتبلور بصفة خاصة فى مرحلة الكمون وما قبـل البلوغ ، وقد تبدو فى صورة القصة الكاملة أو الناقصـة ، وضـعها مؤلف واحد أو تحولت الى رواية « جماعية » ، ويتمثل فيها نشاط الفصـل ، أو تتحول الى لعبـة تذاع فى الاذاعة أو التلفزيون .

ومن الممكن أن تتخذ القصة الصورة العامة الآتية :

أ ــ يفقد الآباء أطفالهم رغما منهم (بسبب الحروب أو الزلازل أو الكوارث الطبيعية الخ) أو عن عمد لأنهم فقراء ويرجون لأبنائهم مصيرا خيرا من مصيرهم، أو انهم يرمون الى اعطائهم درسا اسوء سلوكهم وعصيانهم .

ب ــ وقد يفقد الاطفال آباءهم بسبب وفاة الآباء ، أو لهرب الأبناء من المنزل بعد مناقشة حامية .

ج ــ أو يمد الآباء أيديهم لأطفـالهم لمعاونتهم على الخروج من مأزق ، وحين يقع الآباء فى مأزق مشابه يمد الأطفال يد المساعدة لآبائهم .

وقد تكرر هذا الموضوع فى تراث الآداب الشعبية والكتب على السواء ، ومن الممكن ادراكه بسهولة ، اذ يتناول مكانة كل منا فى موقعه بين أسرته وفى مجتمعه ، وهو على جانب كبير من الأهمية فى يومنا هذا لاهتزاز مكانة الأسرة .

والهدف تقديم رؤية واضحة للطفل تبصره بحقوقه وواجباته تجاه الكبار فى قصة بها مواقف ملموسة تبين تواكله الحاضر وتتطلع الى وقت يسـتقل فيـه « والطفل أب للرجل » .

وقد تتهيأ الفرصة لقراءة بعض المؤلفات أو لاعادة تقويمها ، فهناك موضـوع « عقلة الاصبع » (وقد أعاد كتابته من زاوية جديدة اف فيدال عام ١٩٧٣) فى قصص رحلة الى باطن الارض ، والجزيرة الغامضة ، وأطفال الكابتن جرانت ، وعطلة عامين لجولزفرن ، وأطفال تمبلباخ لكاستنر ، الخ .

لابد من قتل كل العجائز

أغرى دعاة الشر ملكا شابا بقتل كل العجائز ، واستولى الرعب على رعاياه ، واطاعه بعض الناس ، واخفى معظم الناس اقاربهم من الشيوخ ، ومضت شهور ، واغرى دعاة الشر الملك بأن يصـادر الارض المزروعة ، وعلى من أراد زراعتهـا أن

يدفع أجرا عاليا ، وكان هناك قانون قديم يخول للملك ذلك ، لأنه من سلالة اله الماء ، الذى يعبده الناس ، وحار الناس فى امره ، فماذا يفعلون ؟ ان أطاعوه ساءت حالهم وقضوا جوعا ، وان عصوه قضى عليهم جميعا .

ولحسن الحظ وجد من لم يقتل من الشيوخ سبيل النجاة من الخطر المحيق بهم ، واذا كان للملك حق مصادرة الارض المزروعة لأنه من سلالة اله الماء ، وان كان الأمر كذلك فعلى الملك أن يسير على الماء كما فعل سلفه الصالح .

وقد يعرض موضوع هذه القصة فى المسرح وفى السينما ، وهو شائع فى بلاد أفريقية كثيرة (أذ سجلها فى النيجر اندريه كلير ، فى حكاية ابن الماء وابن الدخان) . وقد تعرض بالأسلوب التقليدى عن طريق النص ، وقد يجدد الأطفال والفنانون فى طريقة عرضها بأسلوب القصة الناقصة أو بأسلوب التأليف الجماعى لوضع نهايات جديدة لها ، وفى القصة مواقف كالموقف أمام الأوامر التى تتعارض مع حقوق الانسان ، وموقف الشيوخ والمشوهين فى المجتمع ، وبدلا من الاستفادة من تجارب الشيوخ وحكمتهم يعتبرهم مجتمعنا أفواها لا يرجى منها ، وبدلا من توفير مصادر عيشهم يجمعون فى ملاجىء انتظارا للموت ، والواقع أن معظم الاطفال يحبون الشيوخ ، مما يثير قضية التوازن الاجتماعى الداخلى .

ما هو السلوك الأفضل

يتخذ هذا الموضوع صورة التنافس بين المدارس أو الفصول ، بتدعيم من الصحافة أو الاذاعة ، أو التلفزيون ، مداره القضية الآتية : كيف ننهض بالعالم الذى نعيش فيه ؟ أننهض بالتعليم أولا ؟ وتؤدى المناقشة الى اثارة مدى اسهام الطفل فى ادارة المدرسة ، واقرار النظام فيها ، وربما فى وضع مناهجها ، بتقديم مقتطفات أو بتقديم النص كله ، أو بعرض تاريخى ، أو ببيان الصلة بين المدرسين وبين الأسرة ، الخ .

وهذا هو الموضوع الأوحد الذى يقتصر على المجتمع المدرسى ، وليس من العسير ادراك السبب ، واثارة قضية البيئة التعليمية أو الاجتماعية ممكن مالم يتعارض مع العملية التعليمية نفسها ، ويمكن ضبطه وتنظيمه فى مجموعة حية ، بواسطة مدرس فى معظم الحالات .

ويروق هذا الموضوع لفترة ما قبل المراهقة وفترة المراهقة ، وقد لا يلائم كل دولة بصورته هذه ، وانما يعدل ليناسب المكان والزمان . بل قد ينأى به الزمن ويعاد عرضه فى صورة حرب صليبية فى أواخر العصور الوسطى : ماذا كانت أهداف هذه الحركة الضخمة ؟ وهل كانت عادلة ؟ وهل أتيحت لها كل فرص النجاح ؟ أم كان التدريب بمنأى ، ولو اقتصر الأمر على التنظيم المدرسى ، وأيقظ الوعى المدنى الناقد لدى الشباب ؟ .

غادر كالبحر والريح :

أمير يخشى عدر النساء ، ثم تغلب على وساوسه مدفوعا برغبة رعاياه وسحر فتاة فاتنة تركت عملها لتتزوجه ·

وسرعان ما عاوده التشك بعد الزواج ، فأخضع زوجته للتجربة وطلب منهـــا طاعته طاعة عمياء ، وأبعدها عن أطفاله ، وتختار النهاية ، السعيدة أو المحزنة ، ويدور حوار حول ما ينبغى على الفتاة أن تفعله ، وما يتناول حقوق النساء وحقوق الأطفال ·

ومن الممكن تطويع هذه القضية لتناسب عمر القصص ومرحلة من قبل المراهقة ومرحلة المراهقة ، بطريق القصة المفتوحة أو القصة المنتهية فى صورة رواية أو قصة قصيرة أو مسلسلة الخ ، وقد تصلح كنقطة انطلاق لتكوين ملف حول حقوق المرأة (ما استقر منها وما لم يستقر بعد) واختلاف الســـمات التشريحية والفسيولوجية والنفسية والاجتماعية (وفقا لتوزيع الأدوار الأنثربولوجى فى المجتمع) ، وقد يؤدى هذا الأمر الى اعادة تقويم نقدى لدور المرأة فى أدب الفكاهة أو الأدب الجاد (من حكايات شعبية ضد النساء تصور كل عيوب المرأة ، وقصة جريزيلدا العابرة والأدب الجاد ، الخ) ·

الطرق المسدودة والمنحرفة والسلوك المجدى

لا داعى لسرد قائمة طويلة بموضوعات نكتفى منها بأمثلة فحسب ، لحصر أساليب لكتب الأطفال لتعمق الاحساس بحقوق الانسان فى العصر الحاضر ، وللايضاح نوجز ما سبق ذكره من موضوعات رئيسية ، مع الاشارة الى الطرق المسدودة والمنحرفة التى يجب تلافيها لبلوغ الهدف ·

أمامنا خطان متكافئان : أمامنا المبالغة فى الثقة ، والحاجة الى الثقة فى الكتب التى تدعو لحقوق الانسان ، وأساس الخطأ فى الحالين اعتبار هذه الحقوق مرتكزة على القدرة على المساومة ، وانما تحدث الكتب أثرها بطرق غير مباشرة ، ولا جدوى منها الا اذا أثارت القارىء فاتخذ موقفا ايجابيا ، ولا حول لها ولا قوة الا اذا أيقظت فى القارىء موقفا ايجابيا ، عندئذ يتحول الوعى الى قوة يحسب حسابها ·

والكتب من وسائل التعبير عن الأفكار ونشرها ، وقد وجدت مع غيرها من

الوسائل ، قرونا عدة ، وبعد اختراع الطباعة ، مسايرة للرواية الشفوية والصور المرئية، وادي نجاح الاذاعة والتلفزيون وغيرهما من أدوات الاتصال الجماهيري الى دعم التعايش ، بل أبرزته للعيان ، وربما ناهضت هذه الوسائل الكتب ، وانما علينا أن نجعل الكتب متعاونة مع وسائل الاعلام الاخرى في عالم سيطرت عليه الصور المرئية ، ولا جدوى من اعتبار القراءة أرقى من أنشطة الفراغ الأخرى ، اذا ما أدركت أن الثقافة كل لا يتجزأ ٠

ان تنظيم نمط ما للنهوض بالكتب المتتالية (فى أيام أو أسابيع أو سنوات للكتاب أو فى نوادى الكتب وكتب للأطفال الخ) يدفعنا للاعتراف بخطأ ما فى هذه الكتب ، أو بأن مستقبلها مهدد ٠

ومن المفيد أن نجرى تحليلا علميا للعوامل التى تثبط همة القارىء المرتقب (من ارتفاع اثمانها ، أو قصور شبكة المكتبات ، أو ضعف أساليب تعليم القراءة ، الخ)٠ ومن المفيد انشاء ملف خاص بالطفولة المبكرة وفترة ما قبل القراءة على أساس الميول والاستعداد الفكرى الخاص بالمراحل الاولى من النمو ، بما فى ذلك مايسميه لاكان باسم «نظام الرموز ، مع تنمية ما يسميه وينكوت «بالوضع المؤقت»» وهو وضع كالغلالة التى تكتنفها رائحة الأم وتكون للرضيع بمثابة طقوس تدفعه الى النوم ، ويبدو لنا اليوم أن الكتاب يتلو هذا « الوضع » ٠

ومن الأخطاء التى لا تغتفر أن تقصر القيم الانسانية على مراحل تتصل بالكتاب ، لأن مثالب البشر وأمراضهم (كالتعصب للأجناس ومعاداة النساء والدعوة للحرب والسلبية والتغاضى عن حقوق الآخرين الخ) قد ضربت بجـــذورها فى باطن الطفل وظاهره ما بين ٨ سنوات و ١٢ سنة من العمر ، والميدان الحقيقى للمعركة فى طفل عمره ٣ سنوات ، ومن ٣ الى ٦ سنوات مع الكلمة المنطوقة وفى مجال الألعاب والصور والتمثيل الصامت والرسالة المسجلة التى تستعمل لتجميع ما تمثله من قبل ٠

ويثير هذا الوضع قضية التأليف التقليدية ، وهى ممارسة ومتطورة فى بعض فروع أدب الأطفال ، وبخاصة عند وضع دوائر المعارف ، وفى القصص التى تتناول المشاكل المعاصرة يحل الفريق محل المؤلف ، فواحد مسئول عن الآراء ، وآخر عن الموارد ، وثالث عن الصور ، وآخر عن أسلوب العرض ، الخ ٠ ويختار أفراد الفريق بناء على كفايتهم الخاصة ، وقد يختارون اختيارا عشوائيا أو لأسباب التكاليف ، وقد

يكون المؤلف مسئولا عن الآراء (أو عن انعدامها) ، يؤازره فريق يشمل « الزبائن » والاخصائيين فى التربية وبعض الأطفال والمدرسين •

وتهدف الخطوات السالفة الى تحقيق المساهمة الجماعية ، وما الهـدف التحديد بأى ثمن ، أو الاشتراك فى بدعة اللعب التى تفشت اليوم ، وانما لأن الاتجاه الذى بعثته وسائل الاعلام الجماهيرى هو الاتجاه السليم ، ويعبر الرجال والنساء والأطفال عن مكنون نفوسهم اليوم ، آنا بطرق قلقة ، وآنا بطرق معيبة ، والطريق البناء يقوم على تشجيع هذا الخلق علنا باستعمال الطاقة الحقة فى الموقف الذى نواجهه فى نشاط قوم يهتمون بشؤونهم •

وقد أشرنا الى خطوات تعتمد على الابتكار والتطوير ، وعلى اعادة تقويم الأدب ، وهى خطوات معقولة ، وتتمشى مع أحدث معطيات العلوم الاجتماعية ، وما أيسر تطبيقها العملى ، ويجدر بنا أن نذكر أنها تتطلب عددا من الناس يعيد النظر فى عدد الأنماط والاحقاد القائمة ، وربما استغرق انجاز هذا الأمر بعض الوقت •

والزمن محك كل اختبار ، واذا ما صحت الخواطر فسـتقوى الخطى وتنجلى البصائر ، ويستلزم تبنى هذه الحلول •

المترجم : الدكتور محمود حامد شوكت

ملف خاص



اليونسكو وتطوير تعليم الكبار

خلال العشر السنوات أو الخمس عشرة الماضية تقدم تعليم الكبار بخطى سريعة في عدد من البلدان ، سواء كانت بلدانا اتجهت الى التصنيع أو كانت بلدانا نامية، وحدثت تغييرات جديدة بالاعتبار تجاوبا مع ما تطلبه المجتمعات وما يطلبه الأفراد مما له صلة مباشرة باتجاهات عصرنا الاقتصادية والتكنولوجية والسياسية والثقافية .

ومع ذلك فهناك سبب للتفكير فى أنه بالرغم من الاعتراف الشكلي بالحاجة ، ان لم تكن الضرورة الملحة ، الى توسع مادى لتعليم الكبار ، وهو أحد اللزوميات لاعطاء تعبير عملى لمفهوم التربية والتعليم لمدى الحياة ، يستمر بذل الجهود لاتاحة المزيد من الفرص التعليمية للكبار ، ولمواءمة المضمون وطرق التدريس مع متطلبات وآمال الكبار الى جانب ظروفهم الخاصة فيما يتصل بتسهيلات التدريب يستمر فى كثير من الحالات ، للتغلب على الصعاب

التى ليس مردها لموقف « صانعى القرار » فقط بل أيضا لجهد « الدارسين » أنفسهم ٠

وفى الوقت الذى نجد فيه أن كل مؤتمر من المؤتمرات الدولية الثلاثة التى عقدتها اليونسكو حول تعليم الكبار ـ فى ايلسيفور (١٩٤٩) ، ومونتريال (١٩٦٠) وطوكيو (١٩٧٢) ـ أوضح مرحلة فى تطوير التفكير فى هذا الحقل ، نجد أن آخر مؤتمر من هذه المؤتمرات ، وكان أوسعها تمثيلا من وجهتى النظر الجغرافية والثقافية معا ، ذكر ان :

٠٠ البلدان بغض النظر عن التطور الذى بلغته لا يمكن أن تأمل الوصـــول الى أهداف التطوير التى كرست نفسها لها ، ولا الى مواءمة نفســـها مع كافة أنواع التغيرات التى تحدث فى كل المجتمعات بسرعة فائقة على الدوام ، ما لم توجه اهتماما زائدا ومستمرا لتعليم الكبار ، وما لم تزوده بما يلزمه من موارد بشرية ومادية ٠

وأوصى المؤتمر أن يستكشف اليونسكو هل فى امكانها أن تأخذ على عاتقها عملية وضع أساس التطوير لتعليم الكبار ٠ ولما كانت الأجهزة صانعة القرار فى اليونسكو تشارك فى وجهات النظر المعبر عنها فى مؤتمر طوكيو فقد أعدت مسودة توصـــية للدول الأعضاء ٠ ونوقش النص مناقشة واسعة النطاق ، واتخذ المؤتمر العام بالاجماع رأيه النهائى فى دور انعقاده التاسع عشر الذى عقد فى نيروبى فى أكتوبر ١٩٧٦ ٠

والتوصية هى أول أداة دولية لوضع الأساس فى هذا الميدان ، ولذا فانه يجب الا نقلل من قيمة اهميتها ٠ والاداة المقصـــودة لا تأخذ شكل قرار خطير بل مجموعة من الاحتياطيات التى تصنعها الدول الأعضاء فى منظمة اليونسكو أمام حكوماتها المعنية لتطبيقها ٠

وفى صلب الأداة يوصى المؤتمر العام صراحة بأن تعمل الدول الأعضاء :

٠٠ على اتخاذ أية اجراءات تشجيعية أو أية خطوات قد تكون متطلبة ، ومتمشية مع الممارسة الدستورية لكل دولة من الدول ، لتنفيذ المبادىء الموضحة فى التوصية ٠

٠٠ توجه نظر المسئولين ، والادارات أو الهيئات المسئولة عن تعليم الكبار ، وتوجه أيضا نظر مختلف المنظمات التى تتولى تنفيذ العمل التربوى لصالح الكبار ، ومنظمات نقابات العمال والروابط والمنشآت وغيرها من المؤسسات الداخلية المهتمة بهذا الميدان ، الى التوصية ٠

تقوم بتبليغ « ليونسكو » بالمواعيد ، والصور التى ستنفذ التوجيه بموجبها ، والاجراء الذى ستتخذه وفقا للتوصية ٠

ونحن نعرض فيما يلي النص الكامل لتعريفات تعليم الكبار والتربية والتعليم لمدى الحياة كما تظهر في الفصل الأول من التوصية :

تدل عبارة « تعليم الكبار » على المجموعة الكاملة للعمليات التربوية المنظمة أيا كان المضمون ، والمستوى وطرق التدريس ، سواء كان شكليا أو غير ذلك ، وسواء كانت تطيل أو تحل محل بداية تعليمية في المدارس والكليات والجامعات ، الى جانب فترة المران ، وفيها ينظر المجتمع الى هؤلاء الأشخاص المنتمين اليه على أنهم كبار . يطورون قدراتهم ويخصبون معلوماتهم ويحسنون من مؤهلاتهم الفنية والمهنيسة ، أو يوجههم المجتمع الى اتجاه جديد أو يجرى تغييرات في أوضاعهم أو سلكوهم في الرؤية المزدوجة للتطور الشخصي الكامل والمشاركة الشخصية الكاملة في التطور الاجتماعي والاقتصادي والثقافي في المتوازن والمستقبل •

ومع ذلك يجب أن لا يعتبر تعليم الكبار كيانا قائما بنفسه ، بل هو قسم فرعي وجزء متكامل من خطة عامة للتربية والتعليم لمدى الحياة •

وعبارة « التربية والتعليم لمدى الحياة » في حد ذاتها ، تشير الى خطة شاملة هادفة الى اعادة بناء منهاج التربية القائم وتطوير الجهد التربوى الكامل خارج منهج التربية •

في مثل هذه الخطة يكون الرجال والنساء هم المحركين لتربيتهم الخاصة من خلال التفاعل المستمر بين أفكارهم وأفعالهم •

والتربية والتعليم ، وهي أبعد من أن تنحصر في فترة من الانتظام في المدرسة ، يجب أن تمتد على مدى الحياة ، وتشمل كافة المهارات وفروع المعرفة ، ويجب أن تستخدم كل الوسائل الممكنة وتتيح الفرصة لكل الناس للتطوير الكامل لشخصيتهم•

وعمليات التربية والتعليم التي تشمل الأطفال والشبان والكبار من كافة الأعمار المحيطة بمجرى حيواتهم في أية صورة كانت ، يجب أن ينظر اليها ككل •

وتحوى التوصية تسعة فصول أخرى تتناول • الأهداف والاستراتيجية ، ومضمون تعليم الكبار ، وطرق التدريس ، وسائل البحث والتقويم ، ومقومات تعليم الكبار ، وتدريب ووضع الأشخاص المشتغلين في عملية تعليم الكبار ، والعلاقات بين تعليم الكبار وتعليم الشباب ، والعلاقات بين تعليم الكبار والعمل ، والقيادة ، والادارة وتنسيق وتمويل تعليم الكبار ، والتعاون الدولي •

ولتسهيل تحقيق التوصية ينص برنامج اليونسكو لعامي ١٩٧٧/٧٨ على أنه :

تدل عبارة « تعليم الكبار » والتربية والتعليم لمدى الحياة كما تظهر في الفصول

•• ستزود بالمساعدة : السلطات والمعاهد القومية ، خاصة ما هو منها في الدول النامية ، الراغبة في الحصول على معلومات وتنفيذ النصائح ، والرغبة في الدراسة والبحث مستهدفة أن تنفذ – طبقا لظروفها الخاصة – نصوص التوصية السالف ذكرها •

وستقدم سكرتيرية اليونسكو أيضا المساعدة :

•• الى المنظمات القومية أو الدولية غير الحكومية التي تقترح ، في مجالات

اختصاصها ، دراسة وسائل تقديم التوضيح العملي لنصوص معينة في هذه التوصية أو تحديد الوسيلة التي يمكن أن تطبق على مجموعة معينة من الأهالي الكبار ٠

ولتوكيد مغزى أداة وضع الأساس الدولي المستخدمة الآن قد يكون من المفيد أن نطرح على القارىء ، في موجز واضح ، مع تحليل سكرتيرية اليونسكو لما أنجز منذ سنة ١٩٤٩ من التطويرات ــ أو حتى الانتفاضات ــ التي حدثت خلال ذلك الوقت ، وما لا يزال من الواجب أن يؤدى ، حتى يمكن أن يتخذ تعليم الكبار شرعيته وحتى يمكن أن يحصل على الموارد التي ما زال الجميع يحجمون كثيرا عن امداده بها ٠ بل هناك ما هو أكثر من ذلك ، وهو موضوع اعطاء تعليم الكبار مكانه الصحيح في أى منهج تربوى حديث ، حتى أن التعليم بالمدارس وتعليم الكبار ، كل في دوره الخاص بل التكميلي ، يمكن أن يتكاملا في مفهوم أكبر وصريح الى ما لا نهاية للتعليم لمـــدى الحياة ٠ (١)

خلفية تاريخية

أعلنت الدول المؤسسة لليونسكو في دستور المنظمة :

٠٠ أو الانتشار الواسع لثقافة وتعليم البشرية من أجل العدالة والحرية والسلام لا غنى عنها لكرامة الانسان وتشكل واجبا مقدسا يجب على كل الشعوب أن تحققه بروح من التعاون والاهتمام المتبادلين » ٠

وهو يعني أن تعليم الكبار كان من المسئوليات الملقاة على عاتق اليونسكو منـــذ البداية ، وكانت المؤتمرات الدولية الثلاثة التي عقدت حول تعليم الكبار علامات على الطريق لتطور الأفكار الخاصة بأهدافه وتطبيقه ٠

ولقد كانت الحرب العالمية الثانية وما خلفته لا تزال تحتل أعلى مكانة في تفكير الناس قاطبة ، وكان أكثر من نصف عدد البلدان التي اشتركت في مؤتمر ايلسينوز (١٩٤٩) والبالغ عددها خمسا وعشرين دولة ، دولا أوربية غربية ٠ لقد عبرت عن فكرة تعليم الكبار يجب أن يتوقف عن أن يكون « مشروعا على الهامش يخدم المصالح الشخصية لقلة من الناس نسبيا » ، وأنه لأغراض متصلة باعادة التنظيم كان الناس في كثير من البلدان في حاجة الى تعليم تعويضي ، وخلال المناقشة كان هناك احساس عميق بالحاجة الى عدالة اجتماعية وادراك عالمي ، وحصلت الآراء الخاصة بالتدريب الفني والحرفي على أصوات قليلة خلال المؤتمر ، ولكن قيل ان تعليم الكبار كان عليه مهمة « ارضاء متطلبات وآمال الكبار بكافة تنوعاتها » ٠

وكنتيجة لهذا المؤتمر ازداد التعاون الدولي لدرجة لم يعرف لها مثيل حتى الآن، وقد نظمت اجتماعات اقليمية وبرامج تجريبية كبيرة وكثيرة ، وتناولت البرامج بصورة

---

(١) عرضت البحوث التي تقدم بها كل من : « لوسيل مير » و « يوسف آ٠ قسام » و « ف٠س٠ مالر » و « هـ٠ براتون » المتضمنة « الملف » ، اللاحقة لهذا المقال ، عرضت أول ما عرضت في المؤتمر الذي عقد حول « تعليم وتطوير الكبار » تحت رعاية المجلس الدولي لتعليم الكبار ، بالتعاون مع السلطات التنزانية (في المدة من ٢١ الى ٢٦ يونيه ١٩٧٦) وقد نشرت في « مستقبل التربية » بتصريح خاص من منظمي المؤتمر ٠

خاصة البرامج التعليمية الأساسية وقد أدركت المنظمات الطوعية أهمية دورها وطورت نشاطاتها على المستوى الدولى ٠

وفى مؤتمر مونتريال (١٩٦٠) مثل عدد كبير جدا من البلدان (احدى وخمسون فى مجموعها) ، وبعثت ست وأربعون منظمة دولية مراقبين عنها ٠ وكان موضوع المؤتمر « تعليم الكبار فى عالم متغير » ، وقد صار واضحا ان الحياة قد تتضمن من الآن المواءمة المستديمة للظروف الطبيعية والاجتماعية المتطورة تطورا سريعا ، لقد صار الآن واضحا أن كسب التحكم فى هذا التطور كان عنصرا هاما فى سياسة أى شعب من الشعوب للتغلب على ضغوط تغيير وتحسين نوعية الحياة ٠ ولنقتبس ما جاء فى التقرير النهائى :

« لن يكفى شىء أقل من وجوب اقرار الناس فى كل مكان بقبول تعليم الكبار على أنه أمر طبيعي ، وأن من واجب الحكومات أن تعتبره أمرا ضروريا ، وجزءا من النصوص التعليمية فى كل بلد من البلدان » ٠

وتتضمن المقترحات للاستراتيجيات التنظيمية : أن تمد البلدان الغنية البلدان الأكثر فقرا بالمساعدة ، واعطاء الأولوية للتدريب على معرفة القراءة والكتابة ، ودخول المرأة كافة أنماط التعليم ، والاعداد لمشاركة قومية ، والتسليم بأهمية نشاطات المنظمات الطوعية ، والتدريب المنسق للمعلمين عن كافة المستويات فى الممارسات الخاصة بتعليم الكبار ، والتعريف التقدمى لوظيفة مربى الكبار المتخصص ، والتوسع فى وظائف المدارس والجامعات بأن تتضمن تعليم الكبار ٠ وفوق كل شىء يصبح واضحا أن تعليم الكبار يجب أن يعتبر جزءا مكملا للمنهج التربوى ككل ٠

ومنذ مؤتمر مونتريال صار الاتجاه نحو اقرار أن الغرض الرئيسى لتعليم الكبار هو فى المساعدة فى جعل التغيرات من الممكن ادراكها والتحكم فيها ، وان أمكن التأثير فى الاتجاه الذى تتخذه ٠

ومئات الملايين من الناس ، وقد تخلصوا من نير الاستعمار وكسبوا الاستقلال ، وجدوا أنفسهم يواجهون المشاكل التى تزداد كل يوم حدة والحاحا : مشاكل التدريب على معرفة القراءة والكتابة ، والتطور الريفى ، تدريب كافة أنواع الموظفين ٠ وكان أمرا حتميا أن أول اتجاه لهم يجب أن يكون احياء الأنماط التعليمية الموروثة من عهد الاستعمار ، وبالرغم من ذلك فلقد تكلفوا بشكل متزايد بالأنشطة المسلم فيها بأهمية المظهر الوظيفى لتعليم الكبار ، وفى سنة ١٩٦٥ أعطيت دفعة قوية لمثل هذه الأنشطة فى المؤتمر العالمى لوزراء التعليم الذى عقد فى طهران حول التخلص من الأمية ٠

وبالرغم من توجيه النقد الى التعليم الوظيفى لمحاولته جعل الكبار خاضعين لآلية الاقتصاد وعمليات الانتاج ، وعدم اعطاء اهتمام كاف للمشاركة وللمؤثرات الاجتماعية والثقافية ، فان هناك اتجاها متزايدا لاعطاء التدريب على معرفة القراءة والكتابة بوجه خاص وتعليم الكبار بوجه عام دفعة حتى يواجها متطلبات التطور الاقتصادى ، وفى الوقت نفسه يعملان على تشجيع التقدم الاجتماعى والمشاركة فى حياة المجتمع وأيضا فى تحول المجتمع وتطور الثقافة ٠

ولم يعد وجود علاقة وثيقة بين التقدم الاجتماعى والاقتصادى ومستوى التعليم موضع خلاف سواء فى البلدان التى اتجهت الى التصنيع أو البلدان النامية ، اذ

يظهر جليا أن مزيدا من مشاركة مكثفة في تدفق المعرفة ، ومزيدا من الجهد المنسق لربط النظرية والتطبيق ، يمكن أن يساعدا على حل المشاكل التى آثارتها التغيرات السريعة في أساليب الانتاج والبطالة وهجرة العمل ، ومن ثم نظمت برامج للتدريب أثناء الخدمة ، وتطورت برامج الفصول المسائية وبرامج المراسلة ، في حين أن كثيرا من البلدان قد وضعت شرطا قانونيا للعمال لاعتماد وقت راحة لهم أثناء ساعات العمل لأغراض التدريب • وهكذا يلاحظ أن تعليم الكبار يصبح تدريجيا : حقيقة •

وفى الوقت نفسه ، فان ظهور وتطور مفهوم التعليم لمدى الحياة ، بتضمينه تعليم الكبار من بين أهداف خطط التنمية القومية ، ينير السؤال عن كيف يمكن ارتباطه ارتباطا وثيقا بالتعليم الشكلى • ولم يعد تعليم الكبار ، من وجهة النظر هذه ، ينظر اليه على أنه بديل للتعليم الشكلى فحسب بل على أنه جوهرى فى أى منهج تعليمى ، موجه فى صوره المتعددة الى الأهالى بأسرهم ، وهذا يعنى أن الوجه الأول للتعليم عليه واجب تهيئة تدريب لمعرفة تكتسب فيما بعد ، وفن وصور السلوك ، ويجب أن يخطط مع مراعاة هذا فى الاعتبار • وتنشىء الجامعات أقساما متخصصة فى كل من عمل تعليم الكبار وتدريب العدد اللازم من العاملين ، وفى البحث فى هذا الموضوع ، وتصبح منظمات تعليم العمال ونقابات العمال ، وحركات الشباب والحركات النسائية متعددة ومستقلة • تصبح بصورة متزايدة نشيطة لا على المستوى القومى فقط بل أيضا على المستوى الدولى • والوسائل السمعية والبصرية ، والصحافة والتليفزيون ، والراديو بصورة خاصة ، قد صارت من وسائل الثقافة والتعليم ، كما نظم التبادل الدولى للآراء والخبرات •

وعلى ذلك فلا يمكن أن ننكر حقيقة أنه قرب انعقاد مؤتمر طوكيو ، بالرغم من توسع عمل الحكومة ، كانت المساعدة المرتقبة لا تزال ضئيلة وخاضعة لذبذبات الميزانية ــ باختصار ، كانت على الهامش ومع استثناءات ضئيلة جدا ــ وأشهرها يحدث جانب منه فى البلدان النامية ــ استمرت الجهود موقوفة بوجه عام على الصفوة التى سبق أن أعطاها المنهج التربوى الأفضلية ، كما أن هناك قلة قليلة جدا من البلدان أدخلت فيها سياسة بناءة متلائمة ومتبادلة بين الادارات تستهدف تشجيع تعليم الكبار •

وقد حضر مؤتمر طوكيو (١٩٧٢) (١) اثنتان وثمانون دولة من الدول الأعضاء ، وثلاث دول من غير الأعضاء وخمس منظمات حكومية . وثلاثون منظمة دولية غير حكومية •

ومن المناقشات التى دارت فى مؤتمر طوكيو ظهر أن تعليم الكبار قد ينظر اليه على انه : أداة للرقى بالادراك ، أداة للمشاركة الشعبية وجرف التغير الاجتماعى (تهدف الى خلق مجتمع يعى قيم الاحساس بالمجتمع ويعبىء النشاطات : والتعليم الذاتى وتعليم الآخرين هما واجب الجميع ، ما دام ذلك فى مقدورهم) •

أداة عن طريقها يمكن للانسان فى مجموعه (بما فى ذلك الانسان الذى يعمل والانسان الذى يلعب والانسان الذى يقوم بدوره القومى والعائلى) أن يحقق انجازا ، بالمساعدة فى تطوير خصاله الطبيعية والأخلاقية والثقافية •

---

(١) أنظر « الملف » فى مجلة مستقبل التربية (الطبعة الانجليزية) ، المجلد الثانى . العدد ٣ ، ١٩٧٢ ص ٣١٤ ــ ٥٢ (المحرر) •

أداة لاعداد الفرد للنشاط الانتاجي وللمشاركة فى القيادة .

أداة يمكن بها تحدى التحول الاقتصادى والثقافى وتمهيدا للطريق لظهور ثقافة قومية أصيلة متحررة .

ومؤتمر طوكيو ، الذى كان أمامه نتائج المؤتمرات الحكومية حول السياسات الثقافية (البندقية سنة ١٩٧٠ وهلسكنى ١٩٧٢) ، عبر أيضا عن الرأى القائل بأن تعليم الكبار كعنصر هام للتعليم لمدى الحياة وللتطور الثقافى معا قد ساعد على أن يربطهما معا على اعتبار أنهما وجهان لا ينفصلان لعملية واحدة ومماثلة .

أهداف وخطة

الأهداف التى يبدو أنها مرغوب فيها ومن المحتمل أن تعزى الى تعليم الكبار لا تختلف أساسا ، من وجهة نظرنا ، عن تلك التى يجب على أى مشروع تعليمى جدير بالاسم أن يجعلها نصب عينيه .

وهكذا كانت الأهداف التى عزاها « كوندورست » الى تعليم الأطفال والمراهقين يمكن أن تعزى بالمثل تماما الى تعليم الكبار (١) :

« لامداد كل أفراد الجنس البشرى بالأساليب التى يواجهون بها متطلباتهم الخاصة ، آخذين فى الاعتبار رفاهيتهم الخاصة ، متفهمين وممارسين لحقوقهم ، ويدركون ويؤدون واجبهم ، واتاحة الفرصة لكل واحد أن يحسن من مهاراته ، ومواءمة نفسه مع المهام الاجتماعية التى قد يطلب منه القيام بها ، ومطورا كل قدراته الطبيعية ، وبذلك تقوم المساواة العملية بين المواطنين ، وتصبح المساواة السياسية المسلم بها قانونا حقيقة ، ويجب أن يكون هذا هو الهدف الأولى لمنهج التربية القومية ، وانه ، بهذه الصورة ،ليس الا حقا يجب على السلطات العامة أن تهيئه له .

ومهما يكن فما دام موجها الى الكبار ممن لهم المام بمشاكل العالم الكبرى التى يعيشونها ، فان تعليم الكبار يجب أن يدرك أكثر من أى مشروع تعليمى آخر ، كمساهمة فى فهم هذه المشاكل وحلها .

وأول مشكلة هى أن مصيرنا يتخذ أبعادا عالمية . وفى كلمات « ايميه سيزير » : نحن عرضة لكل ريح تهب ، ولكن قد يكون من الخطأ افتراض أن الرواج فى النقل والمواصلات كان كافيا لالغاء المسافات . أكثر من هذا أن أهم خاصية دولية لآمال وقيم جماعات ومجتمعات معينة لا تمنع ، كنتيجة حتمية للنظام الراهن للعلاقات الدولية ، اتساع الثغرة الاقتصادية والثقافية التى تفصل البلدان الفقيرة من البلدان الغنية ، ويجب أن يصبح فهم وتقبل تنوع العادات والثقافات ميسرا لأكبر عدد ممكن ، كما يجب أن يؤدى كلما أمكن الى العمل المشترك لصالح من هم أقل امتيازا .

---

(١) أ.س. لوندورسيت « تقرير ومسودة لائحة عن التنظيم العام للتعليم العام » مقدمان للجمعية الوطنية ، بالنيابة عن لجنة التعليم العام ، يومى ٢٠ و ٢١ ابريل سنة ١٩٧٢ .

وكثيرا ما يشار الى تعليم الكبار ، فيما يتصل باستخدام وقت الفراغ . وتظهر مشكلة وقت الفراغ في البلدان التي اتجهت الى التصنيع والبلدان النامية معا ، فبالنسبة للأخيرة هي مسألة فراغ جبرى نظرا لقلة ساعات العمل .

أما بالنسبة للبلدان التي اتجهت الى التصنيع فان وقت الفراغ قد زاد ، ومن ثم زادت الحاجة اليه والحاجة الى وقت الفراغ يعبر عنها البعض بانها حاجة للهروب من الحيـاة « النشطة » ، ويعبر عنها البعض الآخر بأنها حاجة لاتاحة فرص لتعبير ذاتي أكثر حرية خارج حدود عمل الفرد وخارج حدود التزامات الفرد المتعددة . ومهما يكن من أمر فان تركيز وقت الفراغ (في نهايات الأسابيع والعطلات المسدد أجرها ، الخ) يسبب زيادة ازدحام في أماكن الانتجاع لقضاء وقت الفراغ . وكثير من صور الفراغ تدفع الفرد وتشجعه على أن يكون سلبيا ، والاستغلال الاقتصادي المنسـق للفراغ يكون غالبا مضادا لأهداف التعليم .

والأهداف يجب أن تكون لاعطاء وقت الفراغ حجمه الحقيقي ، على أنه فترة مفضلة بصورة خاصة لآراء ما يحتاج اليه المرء في الواقع ، متيحة مجالا حرا لاستبصار ابداعي ، ومعبرة عن صور أخرى للاحساس بالمجتمع عن تلك التي تتأصل في بيئة عاملة .

على أن هناك مظهرين اثنين للعالم اليوم يضفيان وظائف ذات أهمية بارزة على تعليم الكبار ، في المقام الأول ، انفجار المعرفة والتطور السريع للعلوم والخطـوات الواسعة التي خطتها كل من التكنيكات والقيم الأمر الذي جعلها ضرورة ثابتة بالنسبة لكل فرد لا لكي يجدد معلوماته فحسب بل أيضا ليدرك أنها خاصة به ، وأن ينظر الى العالم الذي يحوطه على أنه عالم متغير ، وفي المقام الثاني ، في الوقت نفسه ، نظرا لأن عالم وجود الفرد عالم متسع المدى بصورة متزايدة ، وعلى مقياس شمولى ، فان الفرد أكثر تمزقا من جراء ما اتسمت به طبيعة مسئولياته ومهامه العديدة من تناثر ، وبما بها من تناقضات نظرية ، والعزلة التي تحتويه مردها الى تفكيك شمل الجماعة وتبديد وقته وعجزه عن رؤية الأحداث ككل . ان مهمة تعليم الكبار هي مساعدتهم للموازنة وتخطى تلك الحدود ، ويجدون أنفسهم كشخصية مكتملة تماما .

وفي ضوء هذه الأمثلة القليلة من الواضح أنه لو أصبح تعليم الكبار أداة لحل مشكلات الجماعة فانه من واجب المجتمع ككل أن يوافق على البدء بعملية التعليم وهنا نجد عنصرا ثانيا هاما لأية استراتيجية لتعليم الكبار ، بجانب مبدأ أن متلقى هذا التعليم يجب أن يشتركوا في تقرير أهداف ومضمون الأنشطة التعليمية التي يطلب منهم المشاركة فيها .

قد يتساءل الفرد هل هناك استراتيجية واحدة قائمة أم أن هناك مكانا لمتنوعات من الاستراتيجيات . وطبيعي أن المرء لا يمكن أن يتجاهل مستوى ونمط التطوير ، أو المظاهر المعنية لمختلف الجماعات التي تتألف منها المجتمعات ، كما لا يمكن للمرء أن يتجاهل أهمية وفاعلية المناهج التعليمية .

وطبيعة وعظم المشكلات التي يجب على تعليم الكبار أن يعمل على تسهيل فهمها وحلها تختلف اختلافا عميقا فيما بين البلدان التي تطورت صناعيا تطـورا عاليا ومجتمعات في بداية التصنيع وتلك ذات الاقتصاد الريفي التقليدي . وبالاضافة الى

ذلك فانه حتى المجتمعات الصناعية تختلف في مظاهرها ، وفي معظم الحالات تتواجد جنبا الى جنب تقنيات الأنتاج التى تتدرج من انتاج ريفى تقليدى الى الالكترونيات متضمنة انتاجا حرفيا وخط تجيمع انتاج • وكل وضع له متطلباته الخاصة وله نظامه في الأولويات ، وهو ما ينبغى أن يحاول تعليم الكبار أن يشكل نفسه عليه تشكيلا وثيقا ما أمكنه •

واذا أخذنا فى اعتبارنا ما سبق أن ذكرناه اتضح أننا ليست لنا استراتيجية واحدة بل مختلف الاستراتيجيات الخاصة بتعليم الكبار •

وبهذه المناسبة قد لا يكون هناك داع لمعارضة استراتيجية تعطى أفضلية لاعتبارات اقتصادية باستراتيجية تعتمد اعتمادا وثيقا على اعتبارات ثقافية • وواضح أنه ، أيا كان الظرف الذى عهد الى تعليم الكبار أن يطوره ، لابد أن يكون هدفه المبدئى هو أن نستخلص من الكبار آمالا استقلالية ومواقف وصورا للسلوك ، وبذا نمكن الكبار من فهم واستيعاب التغير والمشاركة فى تطوير وتحويل المجتمع • وواضح أن أى هدف على هذه الشاكلة لا يتفق والمقومات التعليمية المنتزعة من الحياة ، والبرامج المتخصصة تخصصا عاليا فى المضمون •

المقومات

يجب أن يزود تعليم الكبار بمقومات مرنة ولا مركزية بل منسقة ومكملة تماما للمنهج التعليمى ككل •

ولهذا الغرض لابد من الاستعانة ، على أساس عريض ما أمكن ، لكافة الهيئات والمعاهد القادرة على المساهمة فى عمل تعليم الكبار ، وبصورة خاصة المدارس والجامعات وحركات تعليم العمال ، ومنظمات نقابات العمال والجمعيات التعاونية والمنظمات النسائية الدينية والمنظمات الثقافية والرياضية ومنظمات الشباب ، وتلك المنظمات المسئولة عن تعميم العلوم بين الجمهور ، ووسائل الاعلام الجماهيرية ، والمكتبات والمتاحف والمشروعات وكل الأفراد من ذوى المؤهلات فى هذا الميدان أو القادرين على الحصول عليها •

والمساهمة من جانب هذه العوامل المتعددة قد تتخذ صورة تنظيم وانجاز البرامج، أذ قد تنحصر في الامداد بالمربين أو المنظمين وبالمعدات وبالنصائح حول طرق التدريس أو حتى الراحة أو التسهيلات •

وكلما زادت العومل فى عددها وتنوعت زاد ضغط الحاجة الى وضع نظام تنسيق على مختلف المستويات يضم ممثلى السلطات العامة والهيئات العامة والأجهزة والمعاهد المهتمة بتعليم الكبار • وقد تكون وظيفة مثل هذا النظام توكيد العمل المتحد والتنسيق اللازم فى مراحل التخطيط والمراحل العملية وتوليد أنشطة جديدة ، وبصورة حاصة أى نشاط يبدو ضروريا بالنسبة للتطوير الطويل الأمد لبرامج التعليم •

والحقيقة أن سياسة تعليم الكبار لا يمكن أن تقتصر على تعبئة الموارد التعلبمية القائمة أو على انشاء معاهد جديدة تكون مسئولياتها مسئولية مباشرة لمواجهة المتطلبات الملحة •

والتطوير الطويل الأجـل لتعليم الكبار يستلزم قدرا معينا من الاستثمار المدنى ، والدراسات المتعمقة يجب أن تجرى بصورة خاصة على المشاكل التربوية والاجتماعية والاقتصادية والمالية التى تواجه مختلف العوامل ، وهناك حاجة لتدريب المديرين والمعلمين ومن يقومون بتدريب المعلمين ، كما ان هناك حاجة لتطوير انتاج الوسائل التعليمية ، وسيجرى العمل أيضا على تخطيط وتقويم الأنشطة التى أخذ بها • وبالاضافة الى هذا يجب أن تجمع الوثائق كما يجب جمع البيانات الاحصائية ، فى حين أنه يجب أن تعد المعلومات التربوية والخدمات الارشادية بالنسبة للكبار بالاضافة الى اقامة شبكات تبادل المعلومات بالنسبة للمعلمين والأجهزة المعنية •

وأنشطة تعليم الكبار التى تديرها أجهزة غير حكومية ، وبصورة خاصة اتحادات وجماعات طوعية ، يجب أن تشجع ويجب أن تدرج ضمن الهيئات التى تتلقى معونة منتظمة من الدولة ، وبقصد ايضاح الالتزامات الخاصة لكل من يساهمون فان مثل هذه المعـونة قد تأخذ صـورة المعـونة الفنية أو المالية ، وتمنح طبقـا لبنود اتفاقية أو عقد • على انه من المهم ، بالنسبة للهيئات التى تتلقى اعانة الدولة أن تتمسك باستقلالها الذى تحتاج اليه لتنجح فى عملها التربوى • ومهما يحدث ، فان حريتها فى التفكير يجب أن لا تكون موضع نزاع •

وفى أغلبية البلدان يمكن للمدارس أن تسهم اسهاما جديرا بالاعتبار فى التوسع فى تعليم الكبار ، على انه من واجب المدارس أولا أن تصبح على المام بالمشاكل العملية للمجتمع وأن تكون على استعداد لأن تؤدى دورها فى حلها ، ويجب اقامة اتصالات مباشرة ومنتظمة مع مختلف قطاعات الكبار من الأهالى ، ويجب اعداد المعلمين للمواءمة مع الظروف الخاصة المحيطة بمثل هذا العمل •

والجهد المطلوب من وسائل الاعلام الجماهيرية ، لو كان عليها أن تؤدى الدور الذى يجب أن تسهم به فى تعلم الكبار ، هو أساسا الجهد المتطلب من غيرها ، اذ يجب أن تتصل بجمهورها ، وتحثه على المشاركة ، وأن يتوقف عن أن يكون مجرد « مخرج » حتى يمكن اقامة مجرى ذى اتجاهين بينها وبين من يتلقون هذه البرامج •

ولو تحققت هذه النتيجة فمن المحتمل ان الأمر سيستلزم وضع نظام منسق مناسب يضم من هم مسئولون عن وسائل الاعلام الجماهيرى وبصورة خاصة الراديو والتلفزيون ، ومن هم مسئولون عن تعليم الكبار •

المضـــمون

ومضمون تعليم الكبار يجب أن يستمد مباشرة من الأهداف المنشودة وعلى شاكلتها يجب أن يكون متنوعا • ويبدو أنه لا وجود لمجال هو بداهة فيما وراء مجال تعليم الكبار ، ومهما يكن فان الدفعة الرئيسية للجهد يجب أن تكون بلاشك فى مجالات فيها الاحتياجات الناشئة من التغير لها أعظم وزن ، ويجب أن تكون ذات اهتمام عظيم لتجنب أية معالجة ضيقة جدا ، والتغير يطالب برد سريع ، ولكن المسائل التى يثيرها التغير هى حتما متكررة ، ويجب على المرء أن يتجاوز المظاهر السطحية •

والتعليم العام يجب أن لا يهدف بالقدر الكبير الى تجميع المعرفة التى تطالب بأن تكون موسوعية بقدر ما يهدف الى زيادة معرفة يمكن أن تستخدم كوسيلة •

يجب أن يتيح تسلطا أسرع وأدق لمختلف طرق التدريس والوسائل واللغات التى تمكن من تطوير روح النقد الى جانب تطوير القدرة على التعليل وتكوين وجهة نظر عامـــة ٠

وفى التدريب المهنى يجب أن يكون الهدف استبعاد تقارب محدود له علاقة بوضع معين ، فالغاية المنشودة يجب أن تكون ، على العكس من ذلك ، متعددة الكفاءة وعلى إلمام بالمشاكل المتصلة بالبيئة الاقتصادية والاجتماعية للعمل ٠

والتدريب على الشؤون الاجتماعية والاقتصادية والسياسية يجب أن يعد المواطنين للمشاركة الديمقراطية فى قيـادة شؤون المجتمع على كافة المسـتويات ، ويمكنهم من مقاومة التلقين بوجهات نظر معينة ومقاومة الدعاية ، والى المدى الذى تأخذ فيه وسائل الاعلام الجماهيرية على عاتقها ، بصورة متزايدة مسئولية الاعلام ، يجب على قادة تعليم الكبار أن يهدفوا مبدئيا الى تشجيع تقارب انتقائى ومحكم للاعلام ، والى القدرة على تصحيحه اذا دعا الأمر ٠

وفى التدريب ، مع أخذ التطور الثقافى فى الاعتبار ، يجب أن لا يكون الهدف الدعاية لنمط هيأته فئات معينة من المجتمع فحسب ، بل الى تربية صور من التعبير ملائمة لكل فرد ولكل مجموعة ، نابعة من خبرتهم فى الحياة ومن قيمهم الذاتية بصورة خاصة ٠

ويمكن القول بوجه عام ان الأولوية يجب أن تعطى لاسترداد واعادة بناء الموارد والوســائل التى يمكن أن تستخدمها الجمـاعات غير المميزة أو تلك التى على هامش المجتمع لتكمل نفسها وتعبر عن ذاتها ٠

فعلى سبيل المثال ، بالرغم من الأعداد الضخمة من الناس الذين ينزحون كل سنة ويتسببون فى تضخم طبقات سكان المدن فان الأغلبية الكبرى للسكان فى البلدان النامية لا يزالون يعيشون فى قرى صغيرة أو فى مزارع معزولة ، والبعض مستمرون فى مزاولة حياة البدو ، ومعظم المناطق الريفية آخذة فى الفقر بصورة مستمرة ، وكياناتها الاجتماعية والثقافية آخذة فى الانحطاط ٠ هذه المناطق يجب أن تلقى مساعدة لاسترداد توازنها ، بحمايتها من صدمة انغماسها بسرعة فى العالم الحديث ، فى الوقت الذى يمكنها فيه الاستفادة من ثمار التقدم الفنى والاجتماعى لتصبح مرة أخرى سادة صناعتها ٠

وفئات جديدة من الأشخاص غير المتميزين ، مثــل الأشخاص الذين أسىء اصلاحهم اجتماعيا ، والمهاجرين العاطلين ، قد أضيفوا بالفعل تدريجا الى الفئـات الراهنة من الأميين والمعوقين جسديا وذهنيا ، وبالنسبة لكل هذه المجموعات يجب ادخال أنشطة تتواءم مع احتياجاتهم ٠

طرق التدريس

وأيا كان المضمون فان الهدف النهائى لتعليم الكبار ، أعنى أن يأخذ « الكبير » (الراشد) على عاتقه المسئولية تجاه المشاكل التى تواجهه ، مع معاونة المجتمع الذى يعيش فيه ، يجب أن يوحى مباشرة بطرق التدريس المستخدمة ٠ والهدف المنشود يجب أن يستبعد أى نمط من التدريب فيه المبادىء والمضمون أو طرق

التدريس مملاة من فوق · والهدف المنشود يجب أن يستبعد أيضا أى طرق تدريس روتينية وأى طريقة تدريس تضع الكبار المارين بالتدريب فى وضع أقل أهمية ، أو أى طريقة تدريس تعمل على الفصل بينهم وبين بيئتهم أو حياتهم اليومية ·

يجب أن يكون معلوما ان كل « كبير » يمر بالتدريب : على قدر اجمالى من الخبرات الشخصية خاصة ما كان منها خاصا به ، ويقف فى مركز وسط فى شبكة من العلاقات المتبادلة التى تجعل وضعه فريدا ·

وجوهر مشكلة تعليم الكبار هو نقل هذه الخبرات وهذا الوضع الى قالب تربوى ، وهو أمر غير ممكن الا اذا أتيحت « للكبير » الوسائل للافادة منها كفرد وكعضو فى مجتمع معا ·

ولذا فانه من المرغوب فيه عدم التركيز على مرحلة الانجاز على حساب المراحل الأساسية الأخرى المساوية لها التى ينبغى أن تدخل فى أى برنامج من برامج تعليم الكبار ، وبصورة خاصة تعريف الأهداف وتقويم التدريب المتاح ·

والخصائص الفردية لكل « كبير » يمر بالتدريب تتضمن طبيعة وأهمية القيود التى يخضع لها ، وعليه يجب أن يبذل جهد لاكتشاف ومواءمة أحسن الوسائل لتنسيق التعليم مع حيوات الأفراد ، آخذين فى الاعتبار الطريقة التى يقسمون بها وقتهم بين الفراغ والعمل · وينبغى أن يكون الهدف مواءمة جداول الدراسة مع احتياجات الفرد عن أن يكون مواءمة الأفراد مع هذه الجداول الدراسية ·

وأخيرا يجب أن توجه عناية خاصة الى المعونات التعليمية المستخدمة ، كما يجب أن توجه العناية أيضا الى التسهيلات الفنية المستعملة من أجل أنشطة تعليم الكبار ، ويجب أن يشارك الكبار الى أقصى حد ممكن ، فى اختيار ، وفى بعض حالات فى تطوير ، الوسائل التعليمية لتستخدم خلال الأنشطة التى يشاركون فيها ·

أما عن التسهيلات ، حيثما كانت ممكنة ، فانه يجب استخدام ما هو قائم من تنظيمات دون المستوى المنشود فى أنشطة التربية والعلوم والثقافة والرياضة ووقت الفراغ · واستخدام التسهيلات نفسها لمختلف الأغراض يعنى ان الأنشطة المتضمنة لم تعد تجرى فى عزلة ، وان الحواجز بين مختلف مظاهر الحياة قد زالت ، وهـذا يساعد على التصدى لتفكك الجماعات بمضى الزمن أو بالخلفية الاجتماعية · على ان تعليم الكبار يكون على طبيعته فى أغلبية الأماكن التى نتردد عليها يوميا ، وبصورة متكررة فى المصانع والحقول أو الطرق العمومية المهيأة كمكان صالح لأن يكون أشبه بغرفة دراسة أو بمركز ثقافى ·

موضوعات أخرى

بالاضافة الى الأهداف والمقدمات والمضمون وطرق التدريس التى تتجه نحو تعريف تعليم الكبار هناك موضوعات أخرى مرتبطة بها يمكن أن تكون بحق مادة لأداة دولية ·

وهذه تشمل على سبيل المثال : العلاقة بين تعليم الكبار وتعليم الشباب ، والعلاقة بين تعليم الكبار ، والعمل ، وتدريب ووضع العاملين فى تعليم الكبار ، والتعاون الدولى ·

وبالنسبة للعلاقة بين تعليم الكبار وتعليم الشباب هناك ظاهرتان متكاملتان يجب أن تكونا موضع اهتمام كبير : فمن ناحية فيما يتصل بالمدى الذى يؤثر فيه الحصول على قدر معين من التعليم الأولى على فرص الوصـــول الى تعليم الكبار ، أو المشاركة المثمرة فى تعليم الكبار ، ومن ناحية أخرى فيما يتصل بالدروس التى قد تستخلص من تعليم الكبار بالنسبة للتعليم المبكر • مثل هذه الدروس مثار جدل قوى لاعادة التفكير فى مقومات ومناهج التعليم بالنسبة للشباب ، واعادة مواءمتها •

وبالنسبة للعلاقة بين تعليم الكبار والعمل فمن المسلم به ان هذا مظهر خاص للمشكلات التى أثارها تطور تعليم الكبار ، وهى مع ذلك مظهر يقود نفسه الى قاعدة دار حولها قدر كبير من النقاش والتفكير فى عدد من البلدان ، وأيضا فى منظمات دولية ، على سبيل المثال ، منظمة العمل الدولية التى تبنت فى سنة ١٩٧٤ مؤتمرا دوليا وتوصية عن العطلة التعليمية المدفوع أجرها ، ولهذا كان من الواجب صياغة المبادىء الترشيدية الرئيسية الخاصة بالسياسة التى تتبع فى هذا المجال •

وبالنسبة لهيئة التدريس يجب توكيد ان هناك مؤهلات معينة لازمة بالنسبة للعاملين فى حقل تعليم الكبار ، وان هذه المؤهلات لابد من التحصل عليها ، ولهذا فان مشكلة هيئة التدريس يجب أن تطرح فى شروط تعبئة الموارد ، واعداد العاملين فى حقل تعليم الكبار لتحمل المسئوليات التى عليهم أن يتحملوها ، ويطابقوا هذه المسئوليات بغيرها من الأنشطة ، مهنية كانت أو غير مهنية •

ومع ذلك فان مشاكل تعليم الكبار معقدة بما فيها الكفاية للدرجة التى يصعب معها تحقيق البناء التدريجى لجهاز من الاخصائيين القادرين على المساهمة فى تدريب المربين وفى الدراسات المتعمقة • وأخيرا لا يحتاج تعليم الكبار الى مربين منظمين فحسب ، بل يحتاج أيضا الى مخططين ومديرين •

وأما بالنسبة للتعاون الدولى فان فائدته فى ميدان تعليم الكبار لم تعد فى حاجة الى برهان ، ولهذا يجب أن يدعم بوسائل مثل تشجيع الاستشارة حول مشاكل معينة ذات أهمية مشتركة ، واتاحة تقديم مساعدة الخبراء الأجانب للبلدان الراغبة فى ذلك لكى تعبىء مواردها البشرية والمادية لأغراض تعليم الكبار ، والبدء فى الدراسات المتعددة القوميات ، ومشروعات البحوث ، وتأسيس أو تطـــوير أنشطة المراكز أو الأحداث التى يمكن أن نحتل مكانها فى منهج دولى لتوثيق وتنسيق المعلومات المقارنة ، وتقديم المعونة لأنشطة الاتحادات الاقليمية أو الدولية التى تعمل فى مجال تعليم الكبار •

ومع ذلك فهناك مجال يجب أن يتخذ فيه اجراء خاص : تكاليف التسهيلات والوسائل التعليمية ، وبصورة خاصة التكنيكات والبرامج السمعية والبصرية ،

فهى عائق خطير فى طريق بثها ، ولهذا فان المجتمع الدولى يجب أن يبذل جهدا موحدا لايجاد حلول منطقية لهذه المشكلة وللتخلص من التعليمات التقييدية التى تثير هذا الوضع ·

وأخيرا يجب أن نوجه الاهتمام الى حقيقة أنه اجراء عدل أكثر منه اجراء حكمة · الاستمرار فى تقديم مساعدة فعالة ، اما عن طريق اجراء متبادل أو من خلال أجهزة دولية ، لأنشطة تعليم الكبار للدول النامية ، وبصورة خاصة تلك التى بها أعلى نسبة من الكبار الأميين ، ومع ذلك فمن الأهمية بمكان اليقظة ازاء احتمال أن تتخذ المعـونة صـورة التحول المستقيم للمقومات والمنـاهج وطرق التدريس والتكنيكات التى تستخدمها تلك المعونة المقدمة ، ويجب أن تتضمن المعونة : تشجيع وحث التطوير الداخلى فى البلدان بانشاء معاهد مناسبة ، ووضع أسس مخططة تخطيطا جيدا تناسب الظروف الخاصة بهذه البلدان بالاضافة الى تدريب هيئة تدريس متخصصة ●

المترجم . عبد الحميد سليم
المدير العام لمركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر
بالهيئة العامة للكتاب



الكاتب ● لوسيل مير

(من جامايكا)

رئيس وفد جمايكا الدائم لدى الأمم المتحدة بنيويورك .

لقد برهن مفهوم التنمية الدولية ، الذى كان شائع الاستعمال منذ نهاية الحرب العالمية الثانية ، على أنه لا يمكن تطبيقه فى عالم العقد الثامن من هذا القرن ، وهو عالم تمر به تحولات اساسية .

وكان واضحا فى ذلك المفهوم التركيز على النمو الاقتصادى القائم على خبرة الشعوب التى تحولت الى التصنيع والمتحررة فى مشاريعها ، وقد بدا أن أسلوبها التطويرى واستراتيجيتها قد خدماها خدمة جليلة ، كما بدا أيضا كاجراء ملائم فى نظر معمارى عقدى التطور الاول والثانى أن يكون من واجب الشعوب التى لم تتحول الى التصنيع أن تنتج طرقا مماثلة مفضية الى النجاح .

والواقع ان أجزاء من العالم النامى فى آسيا وافريقيا وأمريكا اللاتينية والبحر الكاريبى أحرزت تقدمات اقتصادية خلال العقدين الاخيرين ، وهو ما يمكن قياسه

بأسس مثل أسس دخول الأفراد ، والدخول القومية ، والانتاج الصناعى ، وغيرها من الأسس : مثل هذه المعايير مطابقة للقوانين التى وضعت فى الاستراتيجية الدولية للتطوير .

ومع ذلك فقليل من هذه الاسس ، خاصة تلك التى تهتم بظروف أكبر جزء من سكان العالم : ظروف فقرهم المدقع ، مع ذلك ، معروفة تمام المعرفة وواضحة على أوسع نطاق ، لأن وسائل الاتصال الجماهيرية تؤكد اليوم أن المميزين فى العالم يعرفون الكثير عمن هم غير مميزين خلافا لما كان عليه الوضع فى التاريخ من قبل ، بل أكثر وبكل تأكيد مما كان عليه الوضع منذ عشرين سنة مضت ، والعكس أيضا صحيح .

ولذلك فأن التعاون فى مستويات المعيشة بين الناس فى اقليم واحد وآخر يتسع مداه بصورة خطيرة ، من وجهة النظر الدولية التامة . وبالمواجهة بدليل الحيوات المفزعة التى تحياها الأغلبية العريضة من الرجال والنساء فى القارات الجنوبية الثلاث ، بالرغم من « التطوير » الذى مر عليه عقدان من الزمان ، نلاحظ الآن أن التركيز على التخطيط القومى والدولى يتحول فى محاولة لتوكيد أن الهدف الحقيقى للتطور قد صار الكائن البشرى ، الذى سيظل مركز لكل تعريفات معادة ولكل أستراتيجيات معلة .

ولكن ليس هذا أمرا من السهل تحقيقه : لأنه من المستحيل الوثوق بانه فى مناطق أتخاذ القرار الخطير ، يوجد هناك التزام بمطابقة التطوير بالمقياس العام للحرمان البشرى . والقرارات فى الأمم المتحدة حول هذا الامر لها دلالتها .

والحاجة الماسة للانماط التطويرية التى يمكن أن تكون فعالة فى مواجهة المتطلبات الأساسية للرجال والنساء قد عجلت بالمطالبة بنظام اقتصادى دولى جديد ، أجمعت عليه مختلف الجمعيات العامة للامم المتحدة وأجهزتها . والمجتمع الدولى ، فى الوقت الراهن ، يستثمر المزيد من الطاقة والخبرة فى ممارسة ذلك النظام من خلال شبكة للامم المتحدة وغيرها من الأجهزة الأخرى ، اقليمية كانت أو دولية ، ولكن المحنة العالمية الراهنة ارتبطت ارتباطا لا فكاك منه بمحنة الطاقة وبمظاهر اخرى معينة نقدية واقتصادية ، مثل التوقف والتضخم والعجز فى موازين التجارة ، حتى أن كل هذه الموضوعات قد اتخذت مرحلة تمركز ، ومن بين الموضوعات الأخرى الدائرة مناقشتها الآن دوليا فى « باريس » و « نيروبى » و

« نيويورك » وفى كل مكان التركيز على السلع والحواجز التجارية والقرض الدولى والفهرسة وتذبذبات الأسعار والتحول التكنولوجى ، وكل منها تحمل تضمينات أساسية لاعادة بناء المنهج العالمى ، ومثل اعادة البناء هذه ستجعل الموارد متاحة للتطور . ولكن هذه الجمعيات العامة الموجهة حتما الى التجارة والمال يمكنها وهى على ادراك تام أن تتجاهل أولئك الأشخاص الذين سيتأثرون بالموضوعات الاقتصادية التى تحت البحث ، وهؤلاء هم الاشخاص الذين سيكونون اما الضحايا أو المستفيدين من القرارات الاقتصادية والفنية التى اتخذت ، اعتمادا على أن شدة الهجوم البشرية هى التى توحى بهذه القرارات . أما ما تم التداول عليه فى الواقع فهو الوجود الحاضر والمستقبل لملايين البشر من رجال ونساء وأطفال العالم النامى.

ومن المشاهد اليوم أن هناك محنة واقعية فى الاحساس . والمرء على دراية ، مثلا ، بالمدى الذى حطمت به محنة الطاقة : الاعتداد الذاتى المألوف السياسى والاقتصادى للديموقراطية الصناعية الغربية . وفى الوقت الذى اهتمت فيه اهتماما بالغا باستقلال العالم المناصر فانها قد خدمت أيضا فى توجيه بعض الشعوب الى اعادة النظر فى موضوع مسئولياتها ، فيما يتصل بالتطور الدولى . لقد كان التزامها دائما مشروطا فى بعض الحالات ، وهو يظهر الآن دلالات على التراجع فى حين أنه فى عدد من المحافل الاقليمية والدولية يبدو أن موضوع حماية مجتمعاتها الخاصة واقتصادياتها من صدمات المستقبل هو الشىء الرئيسى الذى يهمها . ان النتيجة غير المؤكدة للمؤتمر الراهن للامم المتحدة حول التجارة والتنمية يجب أن تجعلنا نقف ونتساءل : هل العنصر البشرى للتطوير معترف به لدرجة انه يمكن أن يترجم الى اتخاذ قرار سياسى .

ولما كان العنصر البشرى للتخطيط التطويرى يتخذ لنفسه اهمية أكبر فكذلك كان حال العنصر السياسى ، لأنه اذا كانت خاصية الحياة البشرية انها تقرر الأهداف فان الاجراء السياسى هو الذى يحدد الوسائل ويمهد الطريق نحو التطوير والتنمية . وكل من التراجع والحصول على الموارد المطلوبة يتطلب الممارسة الصريحة الواضحة للاختيارات السياسية .

وهنا تكون المحنة محنة سيادة .

وهى قومية ودولية معا ، وهى تمس كل العناصر فى المجتمع العالمى بما فى ذلك تلك التى مارست فى الماضى سيادة خارج نطاقها الاقليمى بصورة واسعة ، وتلك التى صارت مؤخرا محصورة فى نطاقها الاقليمى فحسب .

ومازال التحكم فى الجزء الأكبر من الموارد المتطلبة للتنمية متروكا أمره لمن يبدو دائما انهم لا يدركون تمام الادراك مدى احتياجات العالم النامى . كما أن التحكم متروك أمره أيضا لمدى الاضطراب الذى يتملك من يبقون على الاستفادة الثابتة من التخلف عن التطور . ومع ذلك فان التنازل عن تلك الموارد شرط لابد منه للتنمية .

والبلدان الحديثة الاستقلال هى أكثر البلدان اهتماما بالتنمية ، ومازال عليها أن تتواءم مواءمة تامة مع سيادتها ، اذ أن أعراض مرض التبعية ، تراث الاستعمار ما هى الا نتيجة للتخلف عن التطور ، ما هى الا عدو للسيادة .

وهذه الأعراض المرضية ما هى الا ضغط واضح على مقدرة الشعوب النامية ، باعتبار أنها بلدان مستقلة ، وباعتبار أنها أكبر مجموعة دولية تبحث ، فى الواقع ،

فى الشروط الأساسية لمبدأ الاقتصاد العالمى المنفتح الذى تحاول الآن أن تصلحه وأن تمارس ارادتها السيادية فى معالجتها على الصعيدين القومى والدولى للمشكلة القاطعة الخاصة بتوزيع موارد الثروة ، وفى تخطيطها تخطيطا جذريا لمقومات جديدة للتطوير ، وأن على أغلبية العالم النامى ، مع ذلك ، أن يتطور تطورا جذريا فى صياغة المفاهيم الكلية .

والخبرة التاريخية لكثير من البلدان المطلة على البحر الكاريبى قد جعلتها قادرة بصورة خاصة ، على التصدى لهذا الضغط عمليا . وقد نشأت علة وجودها الأصلى من احتياجات الرأسمالى الأوربى الغربى لمستعمرات العالم الجديد معدة تجاه تصدير ثقافة وحيدة وفى خدمتها عمل قسرى له اهميته . وحتى الاستقلال السياسى الذى حققته المستعمرات البريطانية السابقة ، خلال العقد الماضى أو ما حوله ، لم يفد فى بادىء الأمر أن يعدل بأية طريقة لها اهميتها، التبعية الفطرية والتوجيه الخارجى لهذه المجتمعات . لقد مرت ، كنتيجة لذلك بالتطبيق الكلاسيكى للأنماط التطويرية الغربية خلال العقد السابع من هذا القرن ، متمشية مثلا مع التصنيع واستيراد رأس المال ، كما شهدت أيضا الدلالات الكلاسيكية لفشل هذه الانماط فى رفع مستوى حيوات أهالى المنطقة ، اذ بلغت البطالة على سبيل المثال ما يقرب من ٢٥٪ فى بعض المناطق فى سنة ١٩٧٢ .

وتغيير اتجاه مثل هذه السياسات يتطلب بوضوح الصراع مع الماضى . وقد تكون أهم نقطة بداية ، على سبيل المثال ، تقدير جديد للزراعة التى ظلت مجالا مهملا فى العقد السابع من هذا القرن والتى تدهورت بدرجات نسبية فى المناطق المطلة على البحر الكاريبى ، وبصور مطلقة فى بعض الأماكن .

والبحث عن أساليب وأهداف جديدة يتضمن اجتذاب قدرات الدول ذات السيادة لتنتزع نفسها من التنظيمات الاقتصادية الدولية الراهنة ، وفى الوقت نفسه تسيد اقتصادياتها الخاصة بها على أساس من الاعتماد الذاتى الجماعى . وما زالت عقد التبعية تمنع بعض الدول النامية من التقدم باصرار فى هذا المجال ، اذ هناك رواسب الخوف من أن اداء هذا الأمر فيه تخذيل بتحرر نفس ، بلا مقابل، للبلدان النامية من مسئولياتها الشاملة . ولا شك أن مهمة اقامة معاهد اقليمية ودولية من البداية فعلا التى تعكس احساس الدهاء البادى فى العالم الثالث هو اجراء له أهميته .

وعلى المستوى القومى لا يقل الأمر عن ذلك. ولكن هنا ربما يكون الجهدللعمل متماثلا بصورة أكثر سهوله . وعلى المستوى القومى تستمد ميكانيكية التغير الفعالة طاقتها من شعب هيىء ليرى نفسه فى ظروف ايجابية كمحرك وشريك معا فى مجال التنمية .

وعملية التعبئة وظيفة رئيسيه للعملية السياسية ، بها تمارس السلطة المسئولية وبها تحصى الموارد وتتخذ القرارات والقوة السياسية التى تمد التعبئة بهذه الديناميكية ، يجب أن يراها الجميع لا كقوة مستقلة بل كدفعة جماعية وراء ادراك المطالب البشرية . والارادة السياسية يجب أن ترى على أن لها مبررا واحدا، وهذا المبرر مبرر أخلاقى .

والسؤال اذن هو كيف يستمر مجتمع ما فى أن يلقن شعبه الخبرة والثقة

والديناميكية المتطلبة لممارسة حقوقه السياسية ، ليقبض على ناصية موارد ثرونه ويحولها الى الصـــالح القومى ؟

هنا نصبح وظيفة التعليم وظيفة لها خطورتها فى أوسع معنى لها ، متضمنة بشكل واضح عملية تعليمية لا يمكن أن تكون حيادية .

ولا شـــك أن المناهج التعليمية السابقة لفترة الاستقلال لم تكن حيادية فى العالم الثـالث ، وكانت أهدافها معروفة ، ان لم تكن فى وقت من الأوقات موجهة بمهارة تجاه تدعيم البقاء الاستعمارى ، وعادة ترث البلدان الحديثة الاستقلال هذه الأهداف متقبلة اياها كاضافات لأنماط التنمية الاقتصادية المستخدمة .

وتضميناتها واسعة ، فشبكة من المقومات التعليمية الشكلية الى جانب معاهد شكلية ولا شكلية للاتصال والاعلام ، تشكل ما يمكن أن يدعوه المرء صناعة الذهن وهو مشروع من أكبر المشاريع القومية السامية شمولا وليست دائما فى وضوحها بهـذه الصـورة ، ولعلها ، لذلك السبب ، كانت قادرة على أن تكون أكثر تأثيرا ونحن على علم بقدرة شركة الوعى هذه وفروعها المحلية تكون غالبا المناهج الدراسية للعالم الثالث على أن تقلب الحقيقة رأسا على عقب . لقـد سـاعدت على تعزيز الاستعمار الجديد وحكم الصفوة ، والفردية والاقتصادية ، وما ينجم عنها مـن العجز فى التوازنات الاجتماعية الاقتصادية ، وناهيك عن ذكر تأثيرها التخريبى على الثقافات القديمة .

هـذا الكيان التعليمى دون المســتوى، على شـاكلة الانماط التطويرية التى يساندها ، لابد أن يعاد تشكيله ، اذا ما حدث مرة أن تماثلت بصــورة جوهرية خاصيته السياسية وغرضه ، وفهما تمام الفهم .

واعظم تحد ووجه فى مهمة اعادة التنظيم التلعميى هو مما لا مراء فيه ما أبداه الأقوام « الكبار » الذين هيئوا نعلا ، كليا أو جزئيا ، لقيم ومهارات واللامهارات ، وكثير منها غير ملائم ، ان لم تكن غير عادية . وعملية عدم القراءة والكتابة ومعاودة تعليم القراءة والكتابة دائما عملية معقدة .

ان ما هو أهم هو أن هدف الصـالح القـومى المشترك يحل محل حق الفرد المطلق فى العمل داخل نظام السوق الحرة يرشـده قانون الحـد الأقصى للربح . والفردية الاقتصادية هى اللب القوى للمعتقدات الليبرالية الغربية التى تطورت فى وقت آخر ، فى مكان آخر ، والتى يجب أن تناقش صلاحيتها لعالم ثالث مضطرب، مناقشة جادة .

وفوق كل شىء يجب أن تناقش تلك الجمــاهير من الرجال والنساء ممن هم بالمستويات الغربية قلة ، أية انجازات فنية أو ثقافية ، ولكنهــا رغم ذلك ستمد بقوة الدفع وبالمادة لاعادة البناء القومى ، الذين ســيعيدون تشكيل الكيان التعليمى الملائم ، المتأصل فى فلســفته التطور ملائمة ، والذين ســيعيد ذلك تشــكيلهم هم أنفسهم .

ولهذا لابد للصور المؤسسية أن تســهل مهمتهم المتعددة الوجوه ، وظيفة الوطنى ، والبناء ، والطالب .

واعادة البناء المعهدى يجب ان تكون من الناحية الجوهرية خبرة مشـاركة والناس فى كافة قطاعات المجتمع ، بما فى ذلك أقلها ارتباطا بالمجتمع لهم وجهـات نظرهم الخاصة عن كيفية تنظيم حيواتهم ، وقد يكون ادراكهم محدودا تماما بالبيئة وبالفرصة ، ولكنها حقيقة ان تجوهلت قد تكون عاملا انتاجيا مضـادا وخطيرا ، ولو احترمت أو استخدمت يمكن التوسـع فى قدر موارد الثروة المتـاحة لعملية القراءة والكتابة .

وتقدير اليونسكو الخطير الاخير لبرنامجها العالمى التجريبى عن القراءة والكتابة فيه بعض الدروس فى هذا المجال . وحدث تقويم للتقدم الذى أحرز فى تدريس الشباب الكبار فى عدد من البلدان النامية يوضح أن الصور التسلطية للتدريس قد أتت بتجارب أقل ايجابية من تلك التى « اعترفت اعترافا صريحا بخبرة الكبار وتبصراتهم كنقطة بداية صالحة لتعلم » .

وأسطورة التحفظ العنيد « للناس الصغار » بصورة خاصة المقيمين منهم فى الريف ؛ تموت بصعوبة . ومثل هؤلاء الأشخاص يقال عنهم أحيانا انهم مقـاومون على مضض ، التجاوب مع التجديد . بيد أن هذا الادعاء يحط من قدر الاحسـاس المتزايد لجمـاهير الفقراء الحضريين والريفيين بالصـفات الحقيقية لحيـواتهم . ونتيجة هذا هى استعدادهم المتزايد لأن يكونوا طرفا فى تجربة تقدم بدائل لحالة راهنة قاتمة .

وقد يكون هناك عائق أعظم شأنا من التحفظ الشعبى ، وهو البيروقراطيـة المحصنة التى تحتاج لأن ترى نفسها فى علاقة متغيرة مع الناس ومع المعـاهد ، وأن تدرك أفضلية الواحد على الآخر وأن تنمى المرونة التى تتيح لتنظيمـات أن تنشـأ من واقع احتياجات معينة لمجتمع ما ، وأن تقرر شرعية كثير من التنظيمات الوطنية التى نشأت من مجرد عملية مثل هذه .

والعالم الثـالث غنى بمثل هـذه الصور الثقافية الاصيلة التى تعبر عن رد الناس البارع على التحديات التى تواجههم يوميا، سواء فى المجال الدينى أوالزراعى أو المالى أو فى المنظمات الاهلية ؛ وحماية واعلاء شـأن القيم التقليدية والمنـاهج لا يكون بالتراجع فى الوقت المناسب بل بالأخرى بتوكيد أن السياسـات التطويرية المعدلة رحيمة ، عقلانية وديناميكية بحق ، اذ انها تستخدم الأساسى الآمن المضمون لكل ما هو قديم ومألوف للبدء فى الدخول فيما هو جديد ومجهول .

وهناك دليل بالفعل يوحى بأن على استعداد للتجاوب مع الأوضاع اللاتسلطية واللاشكلية لرد فعل الجماعة وخبرة المشاركة المرتبطة باحتياجات المسـتقبل التى تبعث على التفكير فى السير قدما تجاه حلول خلاقة . وهذا أمر له مغزاه بالنسبة لأى مفهوم عريض للتطور ، لأنه سيكون من الاستحالة بمكان التحرك تجاه السياسات المتجددة المتطلبة لما تبقى من هذا القرن دون أن تأخذ فى اعتبارها الكامل ما ستطلبه تلك العملية من المرأة ، التى تشكل أغلبية الاقوام الكبار فى العالم النامى ، وكانت قديما بعيدة عن المشاركة فى مجال التطور .

وبالنسـبة للمرأة نجدها معا مدافعة عن التغيير وعاملا مسـاعدا عليه ، اذ ان من أهم الأدلة المؤكدة لفشـل الانماط الغربية فى حل المشـاكل البشرية فى العقدين السابع والثامن من هذا القرن ، لها ارتباط بالمرأة . وهذه الحقيقة وحدها ، أن لم يكن هناك غيرها ، تشكل سببا كافيا لاعادة تقويم واعادة توجيه هذه الأنماط .

وكثير من الافتراضات الأساسية لخبراء التنمية ، كما هو معروف حق المعرفة ، قد أخطأوا أهدافهم ، في حالة المرأة ، فكانت أنماطهم المتكررة الخاصة بوظائف المرأة غالبا على طرفي نقيض مع الواقع . لقد أدى الاتجاه في الاقلال بين قيمة المشاركة الفعلية للمرأة في الاقتصاد المنزلي في كثير من البلدان النامية تجاهل فاعليتها في المشاركة في الاقتصاد الحديث ، ولهذا استمرت قلة من وسائل التطور في طريقها ، وكان من نتائج هذا الوضع الحيرة من الموضوع التفاؤلي « للتحسن الحتمي » الذي عممه مخططو العقد السادس من هذا القرن . وقد صار فشل المرأة حقيقة اذ أن أغلبية النساء يملن الى أن يؤدين أدوارا اقتصادية أقل أهمية اليوم مما كان لهن من أدوار في الاقتصاد السابق للتطور . ومن ناحية الجوهر فان المشروعات الرئيسية المكثفة التي صاحبت عملية برامج « كرباط الحذاء » في أمريكا اللاتينية وغيرها من البلدان النامية قد جعلت مهارات المرأة الاقتصادية المألوفة : مبذولة ، دون اتاحة فرص بديلة . وجملة اجمالي الانتاج القومي لكثير من هذه البلدان ارتفع فعلا ، ولكن على حساب مجموعات كبيرة من السكان ، بما في ذلك المرأة بصورة واضحة جلية .

وبعض المؤشرات البالغة الأهمية بالنسبة للتخلف عن التطور وعلاقته بالصحة والتعليم والظروف الاقتصادية تطبق اليوم تطبيقا له الغلبة بالنسبة للمرأة في العالم النامي . والحقيقة المروعة للوفيات بين الأطفال وسوء التغذية في أرجاء العالم الثالث تتحدث كثيرا عن ظروف المرأة بقدر حديثها عن ظروف الاطفال ، فالمرأة اللاتينيه وغيرها من البلدان النامية قد جعلت مهارات المرأة الاقتصادية المألوفة : تشكل أكبر نسبة مئوية من بين الاشخاص الذين لا يستطيعون القراءة والكتابة . ونسبتها في البطالة التي تراوحت بين ٢٣٪ و ٢٥٪ ، تخفى في الواقع احصاء أكثر انذارا بالخطر ، أعني أن مستوى البطالة بين النساء الذى يربو على ٣٠٪ هو تقريبا ضعف نسبة البطالة بين الرجال . ومما لا يزال أكثر اثارة للقلق أن قلة من تلك المشكلة النسائية توجه خاص في ظاهرة التخلف عن التطور . وقد يكون صحيحا الاستراتيجيات التطويرية ، سواء القومية والدولية ، قد أدركت في الواقع مغزى القوى بأنها ادراكيا مسلم بها . ومع ذلك فان الانجاز متخلف . وحالة المرأة لاتزال تعتبر عنصرا مكملا لأى تحليل أو تقويم لسياسات التطور والتنمية .

وحتى الأمم المتحدة التي أدت دورا تسلطيا في تغيير العالم تبعا لأبعاد تخلف المرأة عن التطور لا تتحرك اليوم الا ببطء في اتجاه جعله مؤشرا واضحا لاعادة النظر في استراتيجيات التطور الدولي .

ومع ذلك فان التضمين الواضح لأى مفهوم عريض للتطور الذى يستبدل المعايير الكمية بالمعايير الكيفية عليه أن يشمل المرأة .

ونحن في غنى عن أن نذكر المرأة كعامل من عوامل التطور ، وكذلك حالها أيضا ، بصورة خاصة ، في ميدان تعليم الكبار ، الذى تمثل فيه المرأة نسبا كبيرة من بين من يقومون بالتدريس ، وكذا من بين من يتعلمون . وفي البلدان المطلة على البحر الكاريبي تشكل المرأة الأغلبية الكبرى من معلمي الكبار .

وبالرغم من ذلك فان الحالة تستوحى بالفعل اعادة التفكير ، وفي ذلك الظرف فان المظاهر الحديثة والجديرة بالاعتبار لدور المرأة في ديناميكيات التقدم القومي مظاهر تستحق الذكر . ولقد شهد العصران الاخيران التعبئة الجديدة بالاعتبار

لقطاعات كبيرة للسكان من النساء فى حركات التحرر فى افريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية وبصورة خاصة بلدان فيتنام وكوبا وانجولا وموزمبيق وغينيا بيساو . ففى هذه الحروب الشعبية ، التى لايكون فيها أحد مدنيا ، مارست المرأة ، وهى مدركة ادراكا تاما للقوى السياسية المتفاعلة وظائفها الاستراتيجية كمعلمة وكعامل اتصال وكموصل للخبر وكمقاتلة نشيطه استطاعت بسرعة أن تتعلم بعض المهارات الجديدة التى يتطلبها النصر الشعبى ، ونقلتها بعد أن تعلمتها . وفى هذا الاجراء وسعت أيضا من أفقها الخاص كامرأة . وبذلك زادت من قدر الموارد المتاحة للتحدى لا فى مجال التحرير القومى فقط ، بل أيضا لاعادة البناء القومى .

واستغلال تلك الديناميكية الكامنة فى المرأة قد يتيح امكانيات عريضة للتوسع فى مفاهيم وأهداف لتطوير ، بل فى الواقع مفاهيم وأهداف تعليم الكبار أيضا .

المترجم : عبد الحميد سليم
المدير العام لمركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر
بالهيئة العامة للكتاب



الكاتب ● يوسف أ. قسام

« جمهورية تنزاليا المتحدة »

محاضر أول بقسم تعليم الكبار ، جامعة دار السلام .

تعرضت التربية فى الأغلبيـة مفاهيمها وممارستها السائدة بوجه عام ، كما تعرض النظام الرسمى للتربية بوجه خاص ، لتركيز من النقد المكثف على الدوام فى البلدان التى اتجهت الى التصنيع والبلدان النامية معا ، والهجوم على التعليم الشكلى أو الرسمى هجوم متعدد الأبعاد ، اذ من المعتقد أن المدارس تعلم الى حد كبير معلومات لا فائدة منها وغير ملائمة للصغار ، وأنها تثير تنافسا وتخمد التعاون، وهى تدفع بالكثيرين الى مساواة التربية بالتعليم ، حتى أنها تقتل الرغبة للتعلم عند الأطفال وتباعد بينهم وبين مجتمعهم ، وأنها منعزلة عن المجتمع ، وأنها تخنق ابداع وتطور العقلية الاستقصائية ، وأنها مليئة بالامتحانات ، وما الى ذلك . هـذا الحصر من الانتقادات التى ليست كاملة على الاطلاق يتكون الى حد كبير من انتقادات بيداجوجية للتعليم الشكلى ، ولكن أكثر الانتقادات جدية وخطورة بالنسبة للتعليم الشكلى تجمعت فيما يتصل بالادوار المتبادلة التى يؤديها فى

تأييد تسلسل طبقي للقوى وايجاد امتيازات في المجتمع ، وفي المناداة بتحكم الصفوة الحاكمة ، وفي تشجيع الترتيب الطبقي والتحامل على الطبقات العاملة والطبقات الأقل امتيازا ، وما الى ذلك ، وليس هناك شك في أن التعليم الشكلي يعمل كأداة ماهرة جدا لانكار العدالة الاجتماعية ولدوام المظالم الاجتماعية .

وقد يكون من المفيد عرض تحليل موجز لطبيعة ومدى المظالم الاجتماعية الناجمة عن التعليم الشكلي لكي نفحص كيف والى أية درجة يمكن للتربية اللاشكلية المصاحبة لتحولات المجتمع الى المساواة التامة أن تساعد في تحيق العدالة الاجتماعية أو تضعها في شكل آخر ، وكيف يمكن علاج وتصحيح التفرقة الاجتماعية التي أوجدها التعليم الشكلي .

ويرفض « كارنوى » التفسير الاستعماري والمحير لوظيفة التعليم المدرسي بأنه «المجتمعات الظالمة ، غير المنصفة والراكدة اقتصاديا قد أمد التعليم» وهو مستمر في امداده ، بالوسائل التي تحقق التحرر الفردى والمجتمعي . ومنهج التربية الشكلية ـ طبقا لوجهة النظر هذه ـ يعمل على التعويض عن عدم الانصاف وعدم وجود الكفاءات بأن تكون مصطفيا ايجابيا للافراد الأذكياء والعلانيين الذين سيشغلون أسمى المناصب في السلم الوظيفي الاجتماعي والسياسي والاقتصادى » (١) .

وفي تحليل وظيفة التعليم بأنها محددة للادوار الاجتماعية من الضرورى فهم العوامل التي لها تأثير على الوصول الى المنهج التنظيمي للتعليم الشكلي وما يعقب ذلك من أداء ونجاح للمنهج . وفي البلدان التي يكون فيها التعليم الأولى بالمجان وشاملا يكون لكل فرد فرصة متكافئة في الالتحاق بذلك التعليم . وفي البلدان التي لا يكون بها التعليم الابتدائي شاملا وبالمجان تظهر أنماط ثابتة لمن لهم الأفضلية في الالتحاق بذلك التعليم ، وعندما يصل الأمر الى المرحلتين الثانوية والعالية ، بغض النظر عما اذا كان هناك تعليم ابتدائي شامل وبالمجان أم لا ، فان هناك دليلا كافيا على أن فرص التعليم غير متكافئة . ويكشف الدليل أكثر من هذا عن أن تحصيل التعليم الشكلي لما بعد المرحلة الابتدائية وما يلي ذلك من اجراء يقرره الى حد كبير الطبقة الاجتماعية التي ينتمي اليها الأطفال ، حتى أن أطفال الطبقات العاملة والأقل امتيازا تعوقهم الظروف وبالتالي يكون أداؤهم المدرسي ضعيفا وذلك بسبب عوامل مثل بيئتهم الفقيرة بوجه عام ، وحالة

---

(١) مارتن كارنوى : « التربية كامبريالية ثقافية » ص ص ٢ ـ ٣ ، نيويورك ، دار ديفيد ماكاى للنشر ، ١٩٤٧ .

آبائهم الوظيفية المنحطة ، وانحطاط مستوى تعليمهم ، وسوء تغذيتهم ، وقصور الرعاية الصحية ، وعدم وجود مواد القراءة والكتابة فى البيت ، وما الى ذلك ، ومن ثم فان من ينجحون فى الوصول الى التعليم العالى هم أبناء الطبقات المتميزة • ولما كان الوصول الى التعليم العالى يتحكم فى الحصول على دخل أعلى ونفوذ أعلى وامتيازات عليا فان النظام بأكمله يعزز الوضع الراهن من حيث المظالم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية • ومع ذلك فقد يحدث أن نسبة ضئيلة ممن هم أقل امتيازا يفلحون فى المرور من خلال « الغربال » • ولنقتبس مرة أخرى مما كتبه كارنوى :

« •• التعليم فى المجتمعات الرأسمالية بالفعل كوسيلة للوصول الى وضع اجتماعى أعلى لنسبة مئوية ضئيلة من الفقراء الحضريين بل لعدد أصغر من فقراء الريف ، وقديسهم أيضا فى نشأة تفكير مغاير وابداعى ، قد يكونان قوتين ثقافيتين هامتين فى تغيير المجتمع • ومع ذلك فان هذه ليست بالأغراض الأولى أو الخصائص الوظيفية للمناهج المدرسية ، بل هى خصيلة التعليم •• » •

لقد استخدمت مختلف التعبيرات الرقيقة مثل : الموهبة ، والقدرة العقلية ، والنبوغ ، لاخفاء مهمة للتعليم مجحفة أساسا ، وهى الغربلة الاجتماعية • وقد أمكن تنظيم قياس القدرة والذكاء فى صورة اختبارات مخططة فى الظاهر ، لجزء من عملية الاتجاه الى الديموقراطية والعدالة الاجتماعية ، ولكن مضمون الاختبارات (واختبارات الذكاء) يتجه الى معايير وقيم الطبقات المميزة فعلا .

وفى أغلبية البلدان النامية فى أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية يلاحظ أن دور التربيةالشكلية تجاهالعدالةالاجتماعية له مغزى أكثر خطورة . وازاء خلفية عامةللفقر ونسبة عالية من الأمية ، وافتقار الى التعليم الابتدائى الشامل ، وتعليم ثانوى وعال محدودين جدا ، فان تلك القلة التى تتحكم فى تحقيقها من خلال التربية الشكلية تشكل صفوة قليلة ومميزة تميزا ساميا وتشغل وظائف تدر دخلا هو فى الواقع أضعاف دخل الفرد من الشعب وبتعبير آخر تظهر ثغرة تعليمية واقتصادية عريضة بين صفوة صغيرة فى سعة العيش وجماهير ضخمة من الناس الذين هم على جانب قليل من الثقافة أو بلا ثقافة ، ومع ذلك تتكشف تفرقة واضحة أخرى بين المناطق الحضرية المميزة نسبيا والمناطق الريفية التى تقطنها الأغلبية العريضة من السكان • وبالرغم من أن كثيرا من البلدان الحديثة الاستقلال قد حاولت أن تحقق أكبر درجة من العدالة الاجتماعية والاقتصادية « فانه توجد غالبا ثغرة خطيرة بين أيديولوجية المساواة والواقعية القاسية (١) » .

ولا شك أنه منذ الاستقلال القومى شهدت التربية الشكلية فى الدول النامية زيادة ملموسة وخطيرة فى اجمالى الطلاب المسجلين والفرص التعليمية ، ومع ذلك فان هناك قدرا من الأدلة المحققة يوضح أن زيادة معدل مستوى التعليم لا يستلزم بالضرورة تكافؤ فرص التعليم، فلقد خلص فوستر ، على سبيل المثال، فى تأسيس دراساته على عدد من الدول الآسيوية وتلك الدول الواقعة جنوبى الصحراء الكبرى، الى أن زيادة مساوية فى اجمالى فرص التعليم لم تؤد الى « أى تغيير ملموس فى النمط النسبى للفرص مثلما هو موجود بين الجماعات الاقليمية أو السلالية أو الفئات الاجتماعية والاقتصادية داخل الشعوب القومية » (٢) • وفى دراسة أخرى حديثة

---

(١) فيليب فوستر : « الالتحاق بالتعليم » ، وهو فصل فى كتاب عنوانه : « التربية فى التنمية القومية » ، اعداد دون آدمز ، ص ١٣ ، لندن ، دار روتلدج وكيجان بول للنشر ، ١٩٧١ •

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٣

غطت كثيرا من دول غرب أوربا الولايات المتحـــدة وبعض الدول الافريقية يرفض « أ. لوجال » أبسط فكرة وهي أنه « لو تحقق اتبـــاع الأساليب الديموقراطية فى التعليمين العالى والثانوى مرة لصـــار مثل هذا التعليم متاحا لأكبر عدد ممكن من الطلاب » (١) ٠

لقد جادل كثير من النقاد التربويين حول الاصلاح الجذرى للمنهج المدرسى ، فى حين طالب آخرون بالالغاء التام للمدارس الشكلية و « البدائل » فى التعليم ، ومع ذلك فقد صار واضحا بصورة متزايدة أن التربية لا يمكن أن تنجح فى تمهيد السبيل لأى تغيير له أهمينه وبعد أثره فى تحقيق العدالة الاجتماعية لو كان المجتمع بوجه عام متميزا بصورة جوهرية بنظام غير منصف ومجحف لعلاقات اجتماعية فى مجال الانتاج والنفوذ السياسى ٠ وكما يقرر « تشانان » و « جيلكريست » فان « المدارس ليست مصدر الأمراض الاجتماعية بل هى انعكاس أمين للأمراض الناجمة من المجتمع بوجه عام » (٢) ، ولهذا كانت هنـــاك ضرورة أساسية لتغيير البنـــاء الاجتماعى والاقتصادى للمجتمع قبل البدء فى اصلاح منهجه التربوى ٠ ويحاول كارنوى (٣) فى أنه :

٠٠ ليس البـديل للمدارس الراهنة هو الفصـــول المكشوفة كمـــا اقترح « سيلبرمان » ، أو طرق التدريس أو المناهج التى تقدم المعرفة الاستعمارية بصورة أكثر فاعلية ٠ هذه الاصلاحات مخططة لتحسين اضفاء الشرعية على الكيان الاجتماعى الهرمى ، ولاقامة علاقات طبقية فى الانتاج ٠ والتربية الحديثة يجب أن تكون بدلا من ذلك مخططة لخلق أو تعزيز مجتمع لا طبقى ، ولن تكون فيه لطبقة حقوق على الناس ، ولن يكون فيه ، من وجهة النظر المثالية ، لأى فرد حق السيادة على فرد آخر ، وقد لا يكون هذا مجتمع « مساواة » بمعنى أن أى فرد على شاكلة غيره ، فقـــد يزاول الناس أعمالا مختلفة ، ولكن ذلك العمل لا يتيح لهم تسلطا على حيوات الآخرين ، وقد يؤدى كل واحد منهم العمل للآخر ، نتيجة اتفاق مشترك وتفاهم مشترك ٠

ماذا تستطيع ان تؤدى الربية اللاشكلية ٠

كثيرا ما اقترحت التربية اللاشكلية كبديل اضافى للتربية الشكلية ، الغرض منه تحقيق أكبر قدر من العدالة الاجتماعية ٠ أن عددا من البلدان النامية قد بدأت بصورة جادة بالكفاح الشاق الطويل بتحـــويل مجتمعاتها التى كانت قد صبغت بالصبغة الاستعمارية ، وبفضح ايهامات الأساطير الاجتماعية والاقتصادية الموروثة من الامبريالية الغربية والسيطرة الرأسمالية الغربية ، دعنا نفحص بوجه عام كيف والى أى مدى يمكن للتربية اللاشكلية أن تصحح الظلم الاجتماعى الذى يبقى عليه التعليم الشكلى ٠

---

(١) أ. لوجال : « التمييز واتباع الأساليب الديموقراطية فى التعليمين الثانوى والعالى » (مقال فى كتاب شارك فى تاليفه مع آخرين وعنوانه « المشاكل الراهنة فى اتباع الأساليب الديموقراطية فى التعليمين الثانوى والعالى » ، ص ٢٣ ، باريس ، مطبوعات اليونسكو ، ١٩٧٣) ٠

(٢) ج تشانان و ل. جيلكريست : « مهمة المدرسة » ، ص ١٣ ، لندن ، دار مثوين للنشر ، ١٩٧٤ ٠

(٣) كارنوى : « التربية كامبريالية ثقافية » ، ص ٣٦٦ ٠

التربية الجماهيرية :

بما أن التربية الشكلبة فى البلدان النامية لا تجد الا نسبة ضئيلة جدا من الناس فان فى استطاعة تعزيز ضخم من التربية اللاشكلية أن تتيح نوعا من رفض التعليم لأكبر قدر من الناس ، وبذلك تســاعد على الاقلال من التغرة بين الجماهير والصفوة المتعلمة • وأول أفضلية للتربية اللاشكلية هى (١) :

« •• أنها تمد الأعداد الضخمة من المزارعين والعمال وصغار المقاولين وغيرهم ممن لم يشهدوا قط داخل غرفة الدراسة ـ وربما لن يشهدوها ـ بفيض من المهارات والمعرفة التى يمكن أن يطبقوها على القدر على تطويرهم الذاتى وتطوير شعبهم » •

والأفضلية الثانية أن التربية اللاشكلية يمكن أن تزود بتربية مستمرة وتخدم كتتمة للتعليم الشكلى لعدد كبير من الحاصلين على شهادتى الدراسة الابتدائية والثانوية بالاضافة الى من لم يستكملوا هاتين الدراستين لتمرينهم على وظائف انتاجية ، أو لمساعدتهم على العمل لحسابهم الخاص •

والأفضلية الثالثة ان التربية اللاشكلية يمكن أن تساعد على تحسين المهارات وقيام التنافس بين من هم موظفون فعلا (٢) •

وكما سبق ذكره فان أول أفضلية فى التربية اللاشكلية يجب أن تكون وقفا على الأغلبية الضخمة من الناس الذين حصلوا قدرا ضئيلا من التعليم ومن لم يتعلموا اطلاقا ، لأنه خلافا لذلك لا يغير توسع كمى كامل للتربية اللاشكلية ، كما لوحظ فى حالة التربية الشكلية ، صورة فرص التعليم غير المتكافئة • وكما هو مسجل فى المؤتمر الدولى الثالث الذى عقد فى طوكيو فى سنة ١٩٧٢ حول تعليم الكبار فان الزيادة فى عدد المشتركين فى برامج تعليم الكبار (٣) •

« •• لم تؤد الى أتباع الأساليب الديموقراطية ، بالرغم من أنه كان معروفـا تماما ان اتباع الأساليب الديموقراطية يمكن أن يعضده تطوير مهارات مثل القراءة والكتابة ، والناس المستفيدون من التوسع فى التربية اللاشكلية كانوا فى الغالب مميزين بالفعل ، والى هؤلاء قدم الكثير • وفى كثير من البلدان هناك أعداء غفيرة من الكبار ممن حرموا فرص التعليم أو ممن لم يستغلوا الفرص المتاحة لهم ، وهكذا فقد يؤدى التوسع الكمى البحت الى زيادة المظالم الاجتماعية لا الى نقصانها •

وتقديم نمط من التربية « خارج جدران المدرسة » ، وهو نمط مقصور عادة على المناطق الحضرية ، وأفاد من هم على مستوى معين من التربية الشكلية أفضل منه أنه يجب أن تعطى الأولوية « للتربية الجماهيرية » المخططة لرفع مستوى الظروف المعيشية لأغلبية الناس • وجزء من هذه التربية الجماهيرية يكون عادة هو التعلم أو التعلم الوظيفى • وهى وسيلة لتحرير الشعوب من الاستغلال والاحتكار وغيرها

---

(١) فيليب كومز : « المحنة التربوية العالمية » ص ١٣٨ ، نيويورك ، مطبعة جامعة اكسفورد ، ١٩٦٨ •

(٢) أنظر أيضا : جيمس ر• شيفلد ر• فيكتور ب• ديجوماو : « التربية اللاشكلية فى التطور الافريقى » نيويورك ، معهد الدراسات الافريقية الامريكية ١٩٧٢ •

(٣) مطبوعات اليونسكو ، المؤتمر الدولى الثالث حول تعليم الكبار ، التقرير النهائى ص ١٣ ، باريس ، مطبوعات اليونسكو ، ١٩٧٢ •

من المظالم الاجتماعية • وفى الحالات التى يبدو فيها الناس بليدى الشعور ويصعب حنهم على استغلال فرص التعليم المتاحة لهم ويجب أن تكون مهمة التربية اللاشكلية وتعليم الكبار هى اشتراك الناس فيما سماه باولو فرايير عملية « التوعية » ، ورفع الادراك بواقعيتها الى الدرجة القصوى ، وما يعبر عنه نيريرى بأنها « تخلص الناس من الاستسلام لنوع من الحياة عاشوها عدة قرون » (١) وفى الأمثلة الأخرى ، التى تحول فيها عدة عوامل متباينة ، كالعمال ، دون الاستفادة من فرص التعليم ، يجب أن يوضع شرط ، كما حدث فى جمهورية تنزانيا الاتحادية ، لنصاب زمنى قانونى داخل ساعات العمل لتعليم العمال •

التمييز الحضرى والريفى :

ان أكبر قدر من المظالم بكافة صورها القائمة بين المناطق الحضرية والريفية مردها الى حد كبير الى طبيعة التربية الشكلية وطبيعة البناء الوظيفى ، والتربية اللاشكلية بتركيزها لمعظم برامجها على الأغلبية الساحقة ، وهم سكان الريف ، تساعد على تحطيم التفرقة الحضرية الريفية الحادة • والتربية اللاشكلية بالنسبة لتطور الريف ينبغى أن لا تتألف من تعلم القراءة والكتابة والتربية الزراعية وغيرها من ألوان التربية الحرفية فحسب • وفى خدمة العدالة الاجتماعية تعلم التربية والتحسينات فى الاسكان والصحة والتغذية ورعاية الطفل والاقتصاد المنزلى وما يتصل بها من موضوعات أخرى ، لها فائدة مباشرة وفعالة فى رفع ظروف معيشة أهالى الريف ، تعد عناصر ضرورية فى أى برنامج •

التوظف
ومسوغات التعيين الشكلية

ان كافة هذه المحاولات المختلفة لتحقيق أكبر قدر من العدالة الاجتماعية من خلال تعزيز التربية اللاشكلية وتنويعها يمكن أن تكون احباطية الى حد كبير لمتلقى هذه التربية عندما تصل الى مسألة ضمان التوظف المأجور ، ما دامت معايير التوظف قائمة فى الغالب على المؤهلات التربوية الشكلية • ومالم يكف عن توكيد قيمة وأهمية شهادات المؤهلات الشكلية فلا يمكن للتربية اللاشكلية أن تساوى ، بصورة لها دلالتها ، الوصول الى وظيفة • وعلى أية حال فقد أوضحت بعض الدراسات أنه فى الوقت الذى يضمن فيه ذوو المستويات الأعلى فى التربية الشكلية وظائف أفضل أجرا فان الأداء الأحسن فى الوظيفة والانتاج الأعلى ليسا بالضرورة انعكاسا لمزيد من التعليم الشكلى (٢) • والتدريب أثناء ممارسة الوظيفة ، مثلا ، بالنسبة لأنماط معينة من المهارات المتطلبة للانتاج فى الصناعة هو فى جملته أكثر فاعلية ويؤدى الى أداء أفضل وانتاجية أعلى •

---

(١) جولوس نيريرى ، مقال بعنوان : « الحرية والتطور » فى كتاب عنوانه : « عالم تعليم الكبار » ، دار السلام ، مطبعة جامعة اكسفورد ، ١٩٧٣ •

(٢) انفلر ايفار بورج : « التعليم والوظائف » مقال فى كتاب بعنوان : « سرقة التدريب الكبرى » ، نيويورك ، دار برايجر للنشر ، ١٩٧٠ •

تحطيم السلم الطبقى
للتربية الشكلية

الى جانب رفع مستوى وضع التربية اللاشكلية وما يناسب ذلك من اعادة توجيه معايير التوظف هناك حاجة كبيرة لتغيير الطبيعة الطبقية والهرمية للتربية الشكلية ومن الوسائل لمنع المنهج الشكلى للتربية من مداومته على مظالمه الاجتماعية تحطيم بنائه الطبقى بوقف المرور « التلقائى » من مستوى الى المستوى التالى الأعلى منه . وفى جمهورية تنزانيا الاتحادية ، على سبيل المثال ، لم تعد هناك تلقائية فى أن يتاح لخريجى المدارس الثانوية الوصول مباشرة الى التعليم الجامعى (١) ، اذ بدلا من ذلك عليهم أن يعملوا أولا عدة سنوات وبعد أن يبرهنوا على كفاءتهم فى العمل وعلى قدراتهم الأخرى وأوضاعهم ، وبعد أن يحصلوا على توصيات من أماكن عملهم ومن فروع اتحاد تنجانيقا الافريقى القومى (تانو) ، ينظر فى أمر انتظامهم فى التعليم الجامعى . مثل هذا التغيير الثورى هو خطوة ايجابية فى تجنب التركيز على المؤهلات التربوية الشكلية ، ولو وضعنا هذا فى صيغة أخرى لكان معنى هذا أنه لم تعد القدرة على اجتياز الاختبارات فى التربية الشكلية هى المعيار الوحيد فى انتقاء الناس لتعليم أعلى .

مشاركة الشعب
فى عملية التربية

على أنه يمكن للتربية اللاشكلية أن تؤسس العدالة الاجتماعية على خطة أخرى. وتتميز التربية الشكلية بوجه عام بصرامتها وتنظيمها فى : المنهج وطرق التدريس والمدة والتوقيت ، وأيضا بنمطها الأكاديمى فى التعليم الى حد كبير . وفى التربية الشكلية لا يتحكم الدارسون ، من الوجهة التقليدية ، الا قليلا فى نوع التربية التى يتلقونها أو فى تنظيمها . ولما كانت التربية اللاشكلية من حيث المبدأ أكثر تنوعا ومن الواجب أن تكون مرنة ، فى تجاوب متطلبات التعلم كما يعرضها الدارسون أنفسهم ، فانها يمكن أن تسهم تجاه تحقيق أكبر درجة من العدالة الاجتماعية . والمساهمون فى التربية اللاشكلية على قدر أكبر نسبيا من التحكم فى عملية التربية ، وهذه العملية لها علاقة بالمسألة الأكبر مسألة تحقيق العدالة الاجتماعية بمنح الناس الحرية ليتحكموا فى شؤونهم الخاصة . وعندما يفسر هذا فى ضوء التحليل التاريخى للاستعمار والرأسمالية يذكر « موجز سياسة » اتحاد تنجانيقا الافريقى القومى (تانو) (٢) أنه :

« .. فى نظر الناس الذين كانوا عبيدا أو ظلمهم أو استغلهم وأذلهم الاستعمار والرأسمالية أن « التطور » يعنى « التحرر » . وأى فعل يتيح لهم مزيدا فى تقرير

---

(١) اتخذت هذه الخطوة فى قرار من القرارات المعروفة شعبيا باسم « قرارات موروما » التى أقرتها اللجنة التنفيذية القومية لاتحاد تنجانيقا الافريقى القومى فى موسوما بجمهورية تنزانيا المتحدة ، نوفمبر ١٩٧٤ .

(٢) تانو ، « موجز سياسة تانو » ، ١٩٧١ دار السلام ، المطبعة الحكومية ، ١٩١٧ .

شؤونهم الخاصة وفى تسيير حيواتهم هو نوع من أنواع التطور ، حتى ولو لم يتح لهم صحة أفضل وعيشا أكثر رخاء » ٠

المدارس الابتدائية كمراكز لتعليم الكبار

هناك طريقة أخرى للاستفادة من العدالة الاجتماعية من خلال التربية وهى بتكامل التربية اللاشكلية فى صورة ما ودرجة ما مع التربية الشكلية ٠ وبهذه الطريقة فان الموارد الضخمة المخصصة بطبيعة الحال للتربية الشكلية لصالح الأقلية ـ موارد مثل : المعلمين والمواد الدراسية والمعدات والمبانى ـ يمكن أن تستخدم أيضا فى اتاحة فرص التعليم للكثيرين من خلال التربية اللاشكلية ٠ ومن الطرق للقيام بهذا ، كما سبق أن طبق فى جمهورية تنزانيا المتحدة ، جعل كافة المدارس الابتدائية تعمل فى آن واحد كمراكز لتعليم الكبار (١) ٠

٠٠ المبدأ العام هو القاء المسئولية التنظيمية الرئيسية (فى تعليم الكبار) على المدرسة الابتدائية ٠ وبذلك تصبح المدرسة مركز تجمع تربويا ، وفيه شرط التعليم الابتدائى ليس الا مهمة واحدة فقط ٠ واذا فهمت المدرسة على هذه الصورة فستصبح بشكل متزايد نقطة تركيز لمجموع المتطلبات التربوية فى المجتمع أفضل بكثير من أن تخدم كمعهد قائم بذاته الى حد ما ، موقوف على تعليم الأطفال ٠

ويفوض مدير المدرسة المسئولية العامة عن أنشطة تعليم الكبار فى المركز ، فعليه أن يحدد متطلبات المجتمع ، يبحث عن معلمين ملائمين من مختلف الهيئات المهتمة بتعليم الكبار بالاضافة الى الأفراد الآخرين الأكفاء الغزيرى العلم ، عن المناطق المجاورة وتجهيز الفصول اللازمة ٠ وبالاضافة الى هؤلاء المعلمين قد صار تدريس الكبار وغيرهم ممن لا يترددون على المدارس جزءا مكملا لواجبات معلمى المدرسة الابتدائية ٠ ولتمكين المدرسة الابتدائية من ادارة برامج تعليم الكبار تعطى المدرسة منحة اضافية صغيرة للتزويد بالمعدات والأدوات ، ولكن الاعتماد الرئيسى هو على أقصى استخدام للموارد الموجودة بالمدرسة ،

ولاعداد معلمى المدرسة الابتدائية للقيام بمهمتهم الاضافية فى تعليم الكبار تضافرت كافة كليات واعداد المعلمين فى البلاد على أن تدخل فى منهج تدريب المعلمين مادة طرق تدريس الكبار ، بمعنى آخر ان كل المعلمين المدربين يدربون الآن لتدريس كل من تلاميذ المدرسة الابتدائية والكبار ، ويتضمن عنصر التدريب العملى أن يقوم المعلمون بممارسة التدريس فى كل من التعليم الابتدائى وتعليم الكبار ٠

مراكز تربية المجتمع

يمتد مجال استخدام المدارس الابتدائية كمراكز لتعليم الكبار خطوة ابعد الى انشاء ما سيعرف باسم « مراكز تربية المجتمع » فى جمهورية تنزانيا المتحدة ٠

---

(١) جمهورية تنزانيا المتحدة ، خطة تنزانيا الخمسية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية » (١٩٦٩ ـ ١٩٧٤) المجلد الأول ، ص ص ١٥٧ ـ ٨ ، دار السلام ، المطبعة الحكومية ، ١٩٦٩ ٠

وتبعا لخطة الحكومة فان هذه محاولة لتكامل التربية الشكلية مع اللاشكلية من جهة ، ومن جهة أخرى هى محاولة لتكامل الدراسه الابتدائية مع المجتمع بطريقة أكثر كمالا • ومصدر الالهام لهذا الاقتراح الجديد مستمد من قرية « كوامسيسى يوجاما » فى اقليم تانجا ، حيث اظهر مشروع رائد لتكامل عمل ومنهج للدراسه الابتدائية مع أنشطة القرية نتائج مشجعة : اذ فى « كوامسيسى يوجاما » يستسلم النمـــط التقليدى والأكاديمى للدراسة الأكاديمية لاعداد خطير وملائم وعملى لحياة القرية • ويشترك التلاميذ آنفسهم فى تخطيط وانجاز أنشطتهم فى القرية ، القائمة على معاونتهم الذاتية • وللفلاحين أيضا ، بالاضافة الى انتظامهم فى مختلف فصول تعليم الكبار بالمدرسة الابتدائية ، رأى فيما يجب أن يدرس لأطفالهم •

وكبداية قد خطط انشاء اثنين وثلاثين مركزا من مراكز تربية المجتمع فى قرى يوجاما فى أربع مناطق ، وقد أوشك مركزان منها على الاستكمال فى حى « دودوما » •

وبالاضافة الى الصفوف الدراسية الســـبعة للتعليم الابتدائى للأطفال سيتكون مركز تربية المجتمع من ورش للنجارة والبناء والسباكة والسمكرة والحرف • كما سيكون هناك تدريب أيضا على الزراعة وصناعة الأكواخ أو قدر قليل من الصناعات والاقتصاد المنزلى ، كما ستكون الصيدلية ومركز رعاية الطفل والمكتبة وحوش مكشوف لعرض الأفلام وغير ذلك من الأنشطة الثقافية الأخرى جزءا مكملا لمركز تربية المجتمع •

وستتاح مختلف التسهيلات التربوية الى جانب الخدمات الاجتماعية الأخـرى لكل التلاميذ المسجلين فى المدرسة الابتدائية ، وكذلك بالنسبة للشباب والكبار فى المجتمع بأسره ، والشرط التربوى للمركز من المتوقع أن يمارس على أساس مرن جدا حتى يمكن التزويد بالاحتياجات الخاصة وحل المشكلات الخاصـــة لأية قرية معينـــة •

مؤسسات منسقة
للتربية اللاشكلية

تتميز التربية اللاشكلية فى كثير من البلدان بما لها من مجال عريض من البرامج المختلفة فى ظل مجموعة عريضة منسقة من المؤسسات والمعاهد ، الحكومية وغير الحكومية معا ، بالاضافة الى المؤسسات الطوعية الاختيارية • ولرفع درجة تأثيرها وفاعليتها بالنسبة للتربية الجماهيرية ، فلقد كان من الضرورى مراقبة وتنسيق جهودها ومواردها عن طريق نوع من الجهاز التنظيمى • وفى جمهورية تنزانيا المتحدة كانت هناك محاولة للقيام بهذا العمل عن طريق انشاء لجنة تنظيمية مختارة من كافة المستويات الادارية تحت اشراف وزارة التربية القومية • وعلى المستوى القومى فان اللجنة القومية لتعليم الكبار ، وهى لجنة فرعية من لجان المجلس الاستشارى القومى للتربية . تتألف من أعضاء منتدبين من التانو والنوتا الاتحاد القومى لعمال تنجانيقا، ويوت (المنظمة النسائية فى تنزانيا) وتابا (رابطة آباء تنجانيقا) وتيل (عصبة شباب تانو) ، وكوت (اتحاد تنجانيقا التعاونى) ، ومعهد تعليم الكبار ، والوزارات والمنظمات الأخرى المهتمة بتعليم الكبار ، والمؤسسات الطوعية ، واللجان القومية

ولجان الحى ، ولجان الأقسام الخاصة بتعليم الكبار هى لجان فرعية للجان التطوير على المستويات الخاصة • ويرأس اللجنة الاقليمية لتعليم الكبار : السكرتير الاقليمى للتانو ، ويعمل سكرتيرا معه المنسق الاقليمى لتعليم الكبار • وتضم اللجنة كأعضاء : وزراء مختلف الوزارات الحكومية المهتمة بتعليم الكبار مثـــل الزراعة والصـــحة والتعاونيات ، كما تضم مندوبي يوت ونوتا وتابا بالاضافة الى مندوبى الارساليات وغيرها من المؤسسات الاختياريه • وهناك جهاز تنظيمى مماثل فى عضويته تتميز به لجنة الحى لتعليم الكبار التى يرأسها سكرتير التانو على مستوى الحى ، فى حين يتولى السكرتيرية الموظف المختص بتعليم الكبار على مستوى الحى ، ولجنة القسم لتعليم الكبار التى يرأسها رئيس فرع التانو تضم رؤساء معاهد التربية الشكلية ، مثل المدرسة الابتدائية ، والمدرسة الثانوية ، وكلية اعداد المعلمين ، الخ ، بالاضافة الى رؤساء المعاهد الأخرى التى قد تكون كائنة فى القسم مثل معسكر الخدمة القومية والسجن والمصنع الخ • وأخيرا كل مدرسة وكل كلية وكافة المعاهد الأخرى من المفروض أن تكون لها لجانها الخاصة بتعليم الكبار متدرجة تنازليا حتى لجنة الفصل ●

المترجم : عبد الحميد سليم
المدير العام لمركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر
بالهيئة العامة للكتاب



الكاتب ● فى . سى . ماثر

(من الهند)
السكرتير الآسيوى الاقليمى للاتحاد
الدولى لنقابات العمال الحرة ·

ان التقـويم السليم للدور الذى يؤديه تعليم العمال بصفة خاصة والتعليم بصفة عــامة فى التنمية الريفية فى مجتمعات الاقتصاد النامى يمكن أن يتم فى ضــوء الظروف الاجتماعية والاقتصادية السائدة فى الريف والأهداف التى يمكن تحقيقهـا والحاجة للنهـوض بالمؤسسات والمنظمات التى تعتبر ضرورية لتحقيق تلك التنمية · لذلك فانه يبـــدو من الضرورى القيـــام بمراجعة سريعة للجهود التى تمت بالفعل فى ميدان التنمية الاقتصادية ، وأن تقـدر النتائج التى تم التوصل اليها حتى يمكن التعرف على المشكلات التى تعوق التقدم ، وربما يمكن أيضا توضيح المسارات الممكنة للعمل · ومن هذا المنطلق يمكن أن يكون لدى القائمين على التعليم منظور أفضـل بالنسبة لدور ووظائف التعليم فى مجـال التنمية ·

وتعيش الأغلبيـه العظمى من الطبقـــه العاملة فى جميع الدول النامية وتعمل فى

الريف الذى يعتبر المصدر الرئيسى للثروة القومية ، ولذلك فان أى تغير فى الوضع الاقتصادى والاجتماعى يتم فى هذا القطاع من الممكن أن يكون له تأثير هائل على التنمية الاقتصادية والاجتماعية للدول ككل ·

الفقر الريفى والتنمية

ما هو الوضع الاقتصادى والاجتماعى فى الدول النامية فى العالم ؟ ان الأوضاع الحادة للفقر والحرمان التى تعيش وتعمل فيها الأغلبية العظمى من فقراء الريف والحضر معروفة جيدا وهى غنية عن التعرف . وربما تكون وكالات أسرة الامم المتحدة قد تفوقت على غيرها من الوكالات الأخرى فى تصويرها الحى للفقر والبطالة وسوء الاستخدام ونقص التغذية وحوادث المرض والوفيات والأمية والظروف الاسكانية والبيئية السيئة ، وهذا قليل من كثير. وعلى الرغم من الجهود الجادة التى بذلت من جانب الحكومات على مدى عقدين من الزمان للنهوض بالتنمية الاقتصادية والاجتماعية السريعة مع تأكيد ملموس على نشر التعليم فان النتائج كانت ولا تزال غير مرضية ·

وقد أشار القادة السياسيون فى جميع أنحاء العالم الى أن السلام والاستقرار فى العالم يجب أن يبنى على العدالة الاجتماعية ، ولو تجاهلنا مقتضيات العصر واستمرت مهادنتنا وحمايتنا للظلم لكان علينا أن ندفع ثمنا باهظا يتمثل فى ركود اقتصادى واجتماعى وعدم استقرار سياسى · ومهما يكن من أمر فان النجاح فى التغلب على المشكلات السالفة الذكر كان ولا يزال محدودا جدا . وقد ظهرت فى الوقت الحاضر حاجة ملحة للقيام بمراجعة دقيقة للسياسات الاقتصادية والاجتماعية والتعليميه ·

ان الدول النامية فى العالم رغم اختلاف بعضها عن البعض اختلافا كبيرا بالنسبة لاعتبارات عديدة تتميز بقلة من السمات المشتركة. فظروف الفقر والبطالة تكون أكثر حدة بصفة عامة فى الريف . وهناك غالبا تدفق مستمر لأهل الريف الذين يعانون من الفقر المدقع والبطالة الى المدن ، وهؤلاء يزيدون من حدة ظروف الفقر والبطالة ويضيفون مزيدا من الضغط على الظروف الاجتماعية البائسة فى المدن · ويبدو أن

هنـــاك حلقة اتصال لا بين الفقر والبطالة فقط ولـكن أيضـــا بين تلك الظروف فى المدينة ومثيلتها فى المناطق الريفية ، فالهجرة الجماعية من المناطق الريفية تجعل المشكلات فى المدن أكثر صعوبة من حيث المعالجة • ومن الواضح أنه لكى يمكن تحقيق أى نتائج ملموسة فان هجومنا يجب أن يتركز أولا على المشكلات التى تتعلق بالفقر والبطالة الريفية •

وتعمل الأغلبية العظمى من سكان الريف فى الزراعة أو فى التصنيع أو فى صناعات أخرى أو تجارة تتعلق بالزراعة • ومن أهم العوامل التى تعتبر مسئولة عن التقدم البطىء فى قطاع الزراعة علاقات الأرض الرجعية والتكنولوجيا المتأخرة على الرغم من أن جهود الحكومات ركزت على هذين العاملين وخاصة فى الآونة الأخيرة • فقد صدرت تشريعات عدة فى مجال الاصلاح الزراعى فى الدول المختلفة فى العالم النامى • وبالنسبة للتكنولوجيا تمت انجازات عصرية حقيقية مهدت لقيام ما سمى بحق « الثورة الخضراء » التى كانت امكاناتها هائلة • ومع ذلك فالحقيقة أنه رغم التقدم الذى أحرز فى كل من المجالين المذكورين سابقا وهما تشريعات الاصلاح الزراعى والتكنولوجيا فان تحسنا كبيرا لم يطرأ على ظروف المناطق الريفية الفقيرة •

أما فيما يتعلق بالتقدم فى التكنولوجيا الزراعية التى يطلق عليها الثورة الخضراء فقد فتح المجال أمام ثلاثة امكانات ذات أهمية قصوى : زيادة فى الانتاج الزراعى ، فرص أعظم للعمل فى الريف ، توزيع أكثر مساواة فى الدخل • ومع ذلك فان أيا من الامكانات السابقة لم يتحقق حتى الآن الى أى مدى مرض •

ومما لا شك فيه أن الثورة الخضراء (البذور المحسنة المتنوعة ، اســتخدام لطاقة أكبر من الأسمدة بالاضافة لطاقات أخرى ، مزيد من الرى ، ومزيد من الزراعة الكثيفة) قد أدت الى مزيد من الانتاج الزراعى • غير أن امكانات تلك الثورة لم تستنفد بعد • وبينما يدعى الخبراء أن التكنولوجيا متاحة للجميع فان الحصول على وسائل الثورة الخضراء وكذلك على السلف يتوفر أساسا للطبقة الغنية فى الريف •

ونتيجة لذلك أصبح الوضع فى المناطق الريفية أكثر سوءا مع ازدياد التفاوت بين الدخول • ومع وجود الميل لدى اغنياء الريف لتملك مزارع أكبر وزراعتها باستخدام ميكنة وأساليب زراعية متقدمة فان فرص العمل فى الريف تضاءلت أكثر مما كانت عليه •

لقد كانت الجهود التى بذلت لمحاولة تغيير الهيكل الاقتصادى والاجتماعى فى الريف من خلال التشريعات وحدها غير ناجحة بالمرة • وبالاضافة الى ذلك كانت الجهود تركز على التغيير من مجرد التنمية الاقتصادية الى التحول والتغير الاجتماعى الذى كان

من نتائجه الحتمية تأكيد مشاركة جماهيرية أكبر فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية وكل ذلك شيء مرغوب ، ولكن يجب أن نذهب لأبعد من ذلك ونحقق التضمين المرشد لتلك التغيرات فى المفاهيم. فالمشاركة لكى تكون فعالة وواقعية وبناءة يجب أن تتم من خلال التنظيمات الجماهيرية . ومرة أخرى اذا أريد اقناع الجماهير فان نصيبا عادلا من مكاسب النمو يجب أن تستخدم كوسيلة اقناع فعالة فى هذا الصدد . وتعتبر النقابات العمالية والمنظمات الجماهيرية فى العصر التكنولوجى الحديث هى الوسائل الفعالة لنشر العدالة .

وقد أخذت المنظمة الآسيوية الاقليمية للاتحاد الدولى لنقابات العمال الحرة زمام المبادرة للنهوض بمنظمات فقراء الريف للغرض السابق ذكره . فى اطار مشروع المنظمة بمنطقة غازيبور فى أوتار براديش بالهند تأسست منظمة لفقراء الريف للقيام بوظيفتين رئيسيتين : الضغط والتنمية . فبينما تحاول تلك المنظمه أن تعرض الضغط الضرورى لتحقيق الاصلاح الزراعى وغيره من الاجراءات الاقتصادية والاشتراكية التقدمية وتساعد فى فاعلية تنفيذها تأخذ المنظمة على عاتقها القيام بأنشطة انمائية لا يستهان بها تسير وفق خطوط تعاونية مثل تقديم الأدوات المساعدة فى الزراعة والاستثمارات الزراعية وتأمين تسهيلات الرى وتقديم الخدمات المساعدة الأخرى لصغار الفلاحين لضمان زراعة أكثر كفاءة وانتاجية . كذلك أخذت المنظمة على عاتقها خلق فرص استخدام لمن لا أرض لهم وتقديم التدريب والمواد الخام للحرفيين لمساعدتهم على الممارسة المربحة لحرفهم . وبالاضافة الى ذلك تتعهد المنظمة بالقيام بعدد من الأنشطة الاقتصادية لمساعدة الدخول الضعيفة لسكان المناطق الريفية الفقيرة وذلك من خلال القيام بمشروعات تربية الماشية والدواجن ومشروعات الألبان . غير أن الاهتمام فى كل تلك المشروعات يكون بمساعدة فقراء الريف على أن يكون لديهم تقويم أفضل لمشكلاتهم ولحماية مصالحهم والنهوض بها من خلال الجهود المترابطة . فالمطلوب هو مساعدتهم على استعادة ثقتهم بقدرة أنفسهم وجهدهم المشترك على تحقيق التغيير المطلوب فى الريف .

وهكذا فان أقوى الاستثمارات وأكثرها أهمية بالنسبة لتلك المغامرات هو التعليم بأنواعه وأشكاله المتعددة بهدف مساعدة المناطق الريفية الفقيرة على احداث التحول والتغير الاجتماعى المطلوب ، وهى عملية ليست سهلة .

الثقافة العمالية

اكتسبت الثقافة العمالية معانى مختلفة فى دول مختلفة . فبينما تكون فى الغالب مرادفة للتعليم النقابى فى دول أمريكا الشمالية نجدها ذات دلالات أكثر

شمولا فيما يبدو فى أوربا بحيث تغطى بالاضافة الى التعليم المهنى تعليم الكبار العام أو المنظمات التى وجدت بمبادرة وتعاون العمال بدور الوكيل البارز لهم . ومن الواضح أن الانضمام والمشاركة فى عمل وادارة منظمة هو فى حد ذاته نوع من التعليم . وفوق ذلك فان المنظمة العمالية يكون لديها فهم أفضل لاحتياجات أعضائها ومطالبهم ، كما أنها تتمتع بثقتهم العظيمة مما يجعلها مؤهلة لتنظيم برامج تعلىمية لهم ، ومع ذلك فان العامل المعوق يكون فى الغالب هو نقص الموارد وخاصة المالية وقد يكون الربط بين الجهود التعليمية التى تبذلها المنظمات فى المناطق الريفية الفقيرة وتلك التى تبذلها الجماعة مناسبة جدا .

ومجالات الاهتمامات التعليمية بالنسبة للمنظمات ثلاثة بصفه عامه . وتعنى تلك المجالات بطبيعة الحال بالتعليم العام لأعضائها ، وتتولاه بصفة أساسية وكالات تعليم الكبار . وتقع على المنظمات أحيانا مسئولية مساعدة أعضائها على اعداد أنفسهم بطريقة أفضل لممارسة حرفهم المختلفة وتحمل مسئولية التبعات الاقتصادية والمهنية. وأخيرا يجب أن تمكن أعضاءها من تفهم أهداف المنظمة ودورها بطريقة أفضل وتعدهم للمشاركة الفعالة فى ادارتها على مختلف مستويات هيكلها التنظيمى . وبينما تتولى المنظمات المعنية مسئولية التعليم من أجل القادة النقابيين ومنظمات العمال الريفيين ومن أجل المشاركة الواعية الهادفة فى ادارة تلك المنظمات على الوجه الأكمل فانه يمكن أن يكون هناك بالفعل مقدار لا يستهان به من التعاون والتضامن مع الوكالات الأخرى المعنية بالتعليم العام للكبار بالنسبة للأعضاء بجانب التعليم المهنى . فالمدارس الريفية مثلا يمكن أن تؤدى دورا مفيدا فى هذا المجال . ويبدو الاستثمار فى نتائج التعليم العام للكبار فى العائد المبدئى لهذا التعليم الذى يبدو فى شكل اتجاهات أفضل نحو الانتاج والكفاية الانتاجية وتعاون أكبر ومجهودات انمائية ، ولكن هذا النوع من التعليم يكون مفيدا أيضا بالنسبة للأطفال .

وفى كل دولة تقوم أقسام أخرى غير قسم التعليم بأنشطه ثقافيه وتعليميه واعلامية معقولة . ومن ذلك ما تقوم به أقسام الصحه والزراعه بجانب الاذاعة والتلفزيون وغيرها من وسائل الاعلام ، ومع ذلك فان الموارد المختلفة التى تستخدم من أجل التعليم والاعلام والثقافة اذا ترابطت وتم التنسيق الفعال والتكامل بين أنشطتها تساعد على تحقيق نتائج أفضل .

ولما كانت منظمات الفقراء تؤدى دورا حاسما فى التحول الاقتصادى والاجتماعى فان جميع الأنشطة التعليمية يجب أن تقوم دورها تقويما كاملا . فالتعليم يجب أن يتولى قيادة الناس لايجاد الأدوات المناسبة لاحداث التقدم والتغيير . ولابد من أن يكون اندماج الفرد عظيما فى العملية التعليمية حتى يمكن الكبار من التعليم بطريقة

الكبار من التعليم بطريقة أفضل ومن تنمية شخصياتهم • وقد يكون من المناسب استخدام جميع أشكال التعليم العامة والرسمية وغير الرسمية ، غير ان العناية يجب أن تكون منصبة بوضوح على التعليم العام وغير الرسمي عند التصدى لتعليم الكبار • كذلك يجب أن يكون هيكل التعليم قائما على أساس حريه الوقت وحريه المكان وحرية السن وحرية شروط القبول مما تتطلبه تقديم هذا النوع من التعليم فى الأوقات التى تناسب المتعلم ، كما يعنى أن يكون للمتعلم حريه ترك البرنامج والعودة ، اليه بما يتناسب مع ظروفه •

وفوق ذلك يجب أن لا يقف عائق السن امام هذا النوع من التعليم ، فالكبار يملكون تجربة الحياة التى تزودهم بنوع الفهم للمشكلات التى تعنيهم وتخص المجتمع بصفة عامة • وبذلك فانهم يجب أن يعطوا الفرصة للاستمرار فى التعليم دون اشتراط الحصول على دبلوم أو درجة علمية •

ان هناك حاجة لتقويم أفضل لدور التعليم وخاصة تعليم الكبار فى احداث التغيرات والتحولات الاجتماعية والاقتصادية فى الاقتصاديات النامية • وسوف يصبح هذا التقويم ممكنا عندما يصبح دور التعليم ليس مجرد تراكمات المعرفة الجامدة وانما دورا يؤدى الى الحركه التى تمكن المستقبلين له من صياغة أدوات قوية لحماية اهتماماتهم وتقويتها ومن المساهمة البناءة فى تنمية مجتمعاتهم • ان دور منظات المناطق الريفية الفقيرة يعتبر حاسما بالنسبة لقيام التنمية الاقتصادية والتعليم بدورهما الفعال فى بناء أفضل . حيث أن تلك المنظمات تخلق جو الأمل والتقدم فى الريف •

المترجمة : السيدة سعاد عبد الرسول حسن
مديرة ادارة المنظمة العربية بالشعبة القومية لليونسكو



الكاتب ● هيلارى بيراتون

الكاتب : هيلارى بيراتون (المملكة المتحدة) مدير مشارك بالكلية الدولية الموسعة ، وهى منظمة استشارية ليس هدفها الربح تتناول موضوع التعليم عن بعد .

●● ولكن ما هو تعليم الكبار ؟ انه ببساطة تعلم أى شىء يساعدنا على تفهم البيئة التى نعيش فيها والسلوك الذى يمكننا من تغيير هذه البيئة واستخدامها فى تحسين أنفسنا ، ان التعليم ليس مجرد شىء ما يتم فى حجرة الدراسة .

جوليوس نيريرى ، ١٩٦٩ .

ان قضية التعليم عن بعد ، بمعنى الاستخدام المترابط للمواد المطبوعة والبرامج المذاعة والتعلم المباشر ، هى قضية بسيطة . فمزيد من الناس يرغبون فى الحصول على ميزات تعليمية تفوق كل ما كان مدرسونا يأملون فى تدريسه فى الفصول التقليدية . فاذا كان التعليم ضروريا للتنمية (وهو كذلك بالفعل) ، واذا كان عدد راغبى التعليم والتطوير فى تزايد (وهذا هو الحال بالفعل) ، واذا كان عدد المدرسين المدربين لا يتزايد بالسرعة الكافية (وهذا ما يحدث) ، اذن فان علينا أن نجد طرقا بديلة لمساعدة الناس على التعلم . والتعليم عن بعد هو احد هذه البدائل ، فمن الممكن استخدامه فى المدرسة لمساعدة الاطفال للحصول على تعليم أفضل أكثر مما قد يكون متاحا لهم . ولكن هذا النوع من التعليم قد يعتبر أكثر اهمية بالنسبة لتعليم الكبار ، ونعنى ذلك النوع من تعليم الكبار الذى كان نيريرى يناقشه فى تلك الفترة .

ان هدفى فى هذا المقام هو دراسة الطرق التى ارتبط فيها فى التعليم المباشر مع استخدام المواد المذاعة والمطبوعة فى محاولة لتعـــزيز التطور • وسوف أحاول أن الخص ما يحدث بالفعل ليكون دليلا للعمل المســـتقبل ولالقاء الضـــوء عـــلى المشكلات التى لم يمكن التوصل لايجاد حلول لها بعد •

أن المشكلة سهلة بدرجة كافية من حيث العرض . فحتى وقت قريب جدا من التاريخ البشرى كان التعليم بالطريقة المباشرة هو المألوف ، وقد استطاع هذا النوع من التعليم أن يتمشى مع احتياجات معظم المجتمعات • وحتى يومنا هذا قد يتعلم معظمنا من الأسرة أو الجيران آكثر مما يتعلم من المدرسة • غير أنه لا هـــذا التعليم التقليدى اللاشكلى ولا التعيم الرسمى الاحدث منه الذى يتم فى المدارس يمكن أن يقابل الحاجة الى التعليم الذى يمكننا من مواجهة عالم متغير والاستفادة منه وتعديله . وقد أدت تلك الأزمة فى التعليم الى عديد من المحاولات التى لايجاد بدائل للتعليم المباشر حيث واجهتها مشكلة نقص المدرســين التى يواجهها العالم كله . ولقد كانت المشروعات الاذاعية من أهم تلك المحاولات التى حاولت المساعدة فى حل المشكلات التعليمية من السلفادور الى ســـاموا ومن الهند الى بيرو • غير أن تأثير تلك المحاولات كان محدودا بالمقارنة لحجم المشكلات التى كانت تتناولها (١) وكما أشارت احدى الدراسات حديثا • وللاذاعة ميزة واضحة وهى أنها تستطيـــع أن تطوف حول العالم كله • واذا توفرت أجهزة الاســتقبال • (ويمكن اصلاحها اذا أصابها عطب) فالاذاعات يمكن ان تسمع مثلا فى أية قرية بجميع انحاء افريقيا . غير أنه من الصعب أن يتعلم الانسان ببساطة بمجرد استماع الى برنامج الاذاعة أو قراءة الكلمة المطبوعة • وهكذا نرى أنفسنا فى ورطة ، فلا يمكننا تزويد كل قرية بالمدرسين ، فى حين يمكن تزويد كل مكان بالارسال اللاسلكى والمــادة المطبــوعة ، ولكنها ليست وحدها وسيلة مؤثرة للتعليم ، وقد يكون الطريق الوحيــد للحصول على أفضل ما فى العالمين هو ربط البرامج المذاعة بمجموعات الدراسة . وهنـــاك الآن دليل واضح بدرجة كافية يبدو من المشروعات التى تمت فى افريقيــا خـــلال العشر السنوات الماضية يوحى بأن ذلك يعتبر وسيلة تعليمية هامة وربما وسيلة اكثر حسما بالنسبة التعليم وتنمية الكبار (وأنا أركز هنا على افريقيا لأن تجربتى وكذلك تجربة الكلية الدولية الموسعة كانت أساسا فى تلك القارة ، ولكننى أعتقد ان الانسان بامكانه أن يستخلص أمثلة مقارنة من آسيا وأمريكا اللاتينية) . ان

(١) الاستخدامات التعليمية للاذاعة مقال بقلم ر• نانكوى ، فى كتاب الاذاعة فى افريقيا ص ٣٠٣ الذى أعده س• و هيد ، فيلادلفيا مطبعة جامعة تمبل ، ١٩٧٤ •

التعلم فى مجموعات يتيح للناس امكانية المشاركة فى عملية التعليم وفى العمل الذى يعقب التعلم .

ولقد كتب نيريرى عام ١٩٦٨ (١) :

« انه يتحتم علينا أن تكون جزءا من المجتمع الذى نعمل على تغييره ، كما يتحتم علينا أن نعمل من داخله ولا نحاول أن نهبط عليه مثل الآلهة القديمة ، نفعل شيئا ثم نختفى مرة أخرى . ان الدولة أو القرية أو الجماعة لا يمكن أن تطور ولكنها يمكن أن تطور نفسها . فاذا كان لتنمية حقيقية أن تتم فلابد أن تندمج فيها الجماهير . ويمكن للمتعلمين أن يتولوا القيادة ، ويجب أن يفعلوا ذلك . ولكنهم لن يستطيعوا أن ينجحوا فى احداث تغييرات فى المجتمع الا اذا كان موقع عملهم داخل المجتمع » .

لقد كان كثير من المشروعات الاذاعية يشبه الى حد ما تلك الآلهة تهبط من السماء وتأمل احداث التغيير فى حياة القرية حسب التعليمات التى تتلقاها من العاصمة . ولكن اذا استطاع مشروع تعليمى أن يربط التدريس عن بعد ما مستخدما الراديو والمادة المطبوعة — مع عمل المجموعات داخل المجتمع ، فان هذا المشروع يكون قد قدم طريقة لتكامل المعلومات القيمة التى تأتى من خارج المجتمع مع القدرات الكامنة داخل ذلك المجتمع . ولقد جربت طرق عديدة ومتنوعة لربط التعلم المباشر بالكلمة المذاعة والمطبوعة . وقد اختلفت تلك الطرق بالنسبة لاستخدام نوع البرامج المذاعة والمادة المطبوعة ، ولكننى أعتقد أن الاتصال المباشر هو العامل الأكثر أهمية والأكثر صعوبة من حيث تحقيقه بطريقة سليمة (وخلق البرامج الاذاعية والدروس المطبوعة من الصعوبة بمكان ، ولكن ايجاد موقف انسانى سليم يعتبر أكثر صعوبة . رأى مجموعة تعلم جيدة سوف تتعلم أو تفعل شيئا حتى اذاعاتها برنامجها الاذاعى . وأفضل برنامج اذاعى فى العالم يصبح عديم الفائدة اذا لم يستمع اليه أحد ويكون قليل الفائدة اذا لم يترتب على سماعه أى عمل) .

وتنقسم المشروعات المرتبطة الى أربع مجموعات : مجموعات التعلم مثل تلك الموجودة فى البرامج الاذاعية الزراعية فى غانا أو المجموعات التى أنشأتها الهيئات مثل المعهد الافريقى للتنمية الاجتماعية والاقتصادية فى غرب افريقيا أو فى الخدمة الزراعية فى اثيوبيا أو البرامج التى تعمل على الحصول على مساعدة المنظمات الاجتماعية والسياسية القائمة لمساندتها فى عملها أو الحملات القصيرة المكثفة مثل تلك التى بدأت فى جمهورية تنزانيا المتحدة من ١٩٧٠ وما تلاها وهى البرامج التى تحاول أن توصل العمل الذى تقوم به المدارس الى مستمعين جدد خارج جدران تلك المدارس . وأود أن أتناول كل واحدة من تلك المجموعات على حدة ، ثم أستخلص بعض النتائج العامة منها .

مجموعات تعليم الفلاحين (٢)

نبعت فكرة تلك المجموعات أساسا من كندا . فقد بدأت مجموعات من الفلاحين الذين كانوا يعانون من آثار الاضمحلال الذى حل بالزراعة عام ١٩٣٠

---

(١) نيريرى ، الحرية والتطور ص ٢٥ مطبعة جامعة اكسفورد ، دار السلام ١٩٧٣ .

(٢) ت. دودز ، معالجات الرسائل المتعددة للتعليم الريفى ، كامبردج ، الكلية الدولية الموسعة ١٩٧٢ .

تتتبع بصورة جماعية البرامج الاذاعية عن الزراعة ، وكانت تلك المجموعات تعمل معا فى تجاوب مع هذه البرامج . ومن تلك اللقاءات تطور عمل تعاونى وخاصة فى التسويق . وانتقلت الفكرة الى الهنــد ثم غانا وأماكن اخــرى ، وبقيت البرامج الاذاعيــة الزراعيــة مظهرا هاما من مظاهر التعليم الزراعى فى اجزاء مختلفــة من افريقيا ، وبدأت تذاع معلومات عن افضــل طرق الزراعة ووســائل التســويق ، ومجموعات الفلاحين تستمع اليها وتناقش كيف يمكنها الاســتفادة مما تعلمت ، ثم تقوم بتنفيذ ما تم الاتفاق عليه .

وقد استخدمت طريقة مختلفة الى حد ما بواسطة المعهد الافريقى للتنمية الاجتماعية والاقتصادية فى ابدجان .

لقد قدم المعهد قليلا من البرامج الاذاعية ، ولكنه قدم برامج مطبوعة ومصــممة لمجموعات الدراسة ، وقد وضعت تلك البرامج فى شــكل ســلسلة من الكتيبــات يحتوى كل منهــا على مادة ثلاثـــة أو أربعة دروس ، وتدرس البرامج بطريقــة سهله ومباشرة ، وتستخدم مالا يزيد عن ٦٠٠ كلمــة (ويتم تعريف المصطلحات الفنية باستخدام كلمات من بين الـ ٦٠٠ كلمــة الاســاسية فى هــذه البرامج) . ويشجع المعهد المجموعات التى تتبع برامجه ويجعل قاعدة تلك المجمــوعات كلمــا أمكن فى وحدات اجتماعية قائمة (قرية أو أسرة أو مجموعة متجانسة السن) . وتشجع المجموعات منذ البداية بواسطة وكيل يعمل معها ويستعين بالمواد فى القيام بزراعة جزء من الارض كمجموعة . وتنظم تغذية المقر الرئيسى للمعهد بالمعلومات، فتقوم مجموعات من الفلاحين بملء استطلاع أثناء دراستهم فى كل كتيب ويرسل الاستطلاع ليأخذ درجة ويتم التعليق عليه . وهكذا فان التركيز فى كل من البرامج الاذاعية الزراعية ومجموعات المعهد الافريقى للتنمية الاجتماعية والاقتصادية يكون على المناقشات الجماعية والعمل الذى تنشطه المواد القادمة من خارج القرية . وتنشأ المجموعات بقصد جعلها مستمرة لأطول فترة . وعلى الرغم من أنها قد تعتمد على المؤسسات الاجتماعية القائمة فأنها تنشــأ لخدمة هدف التعليم الزراعى .

تعضيد المؤسسات القائمة

يمكن استخدام طرق التدريس عن بعد لتعضيد المؤسسات القائمة أيضا ، ففى بوتسوانا مثلا طلبت الوزارة المسئولة من كلية بوتســوانا الموســعة أن تضع برنامجا تعليميــــا للجــان تطوير القرية وفى دولة بحجم بوتســوانا يكون من غير المتيسر احضار جميع أعضاء لجان تطوير القرية للتدريب معا ، ولذلك فأنه يبدو من المناسب بصفة خاصة استخدام طريقة التدريس عن بعد لتدريبهم . ولقد كان الهدف من البرنامج تزويدهم بمزيد من المعلومات عن دور اللجــان وعلاقاتهم بالجماعة التى يعيشون فيها وبالحكومة وحجم المسئولية التى يمكنهم تحملها (وقد جعلت الكلية عنوان أحد فصــول الكتيب الذى اعدته عن لجان تطوير القرية هو «كيف تحصل على المال») ، ويتكون البرنامج من كتيب ومسلسة اذاعية ومجموعة من مذكرات الدروس صممت ليستخدمها أعضاء لجان تطوير القرية الذين يلتقون معا للاستماع لكل برنامج اذاعى ولقد كان الهدف أن كل برنامج اذاعى يجب أن يتبعه مناقشة تؤدى بدورهــــا الى توجيه لجان تطوير القرية الى مزيد من العمل الفعال .

وهكذا فانه فى هـذه الحـالة تكون البرامج الاذاعيـة والمواد المطبـوعة قد استخدمت لتعضيد عمل المنظمات السياسية القائمة بالفعل . ويتيح هيكل لجـان تطوير القرية فرصة لايجاد اطار يمكن أن تنشـأ بداخله مجمـوعات الدراسـة وما يتبعها من عمل . وبينما تكون للمنظمات صـفة الدوام فان البرنامج يسـتمر لفترة محدودة ، وهكذا فانه أكثر شـبها بمجموعات الدراسـة التنزانيـة منـه بمجموعات تعليم الفلاحين التى تناولناها من قبل .

حملات التعليم الجماعية

فى عام ١٩٧٠ قامت فى جمهورية تنزانيا المتحدة حملة دراسـة تعليم الكبار على مستوى الأمة ، وكانت هذه الحملة تتناول أهداف وسـير الانتخابات ، وقد استخدمت تلك الحملة المسلسلات الاذاعية التى تعضد المواد المطبوعة ، كما نظمت مجموعات دراسة بالراديو . وبعد ثلاث سنوات (١) « نظمت حملة مجموعة دراسة بالراديو أطلق عليها اسم « متو نى أفيا » (وترجمتها الحرفية : الرجل والصحة) وقد وصلت هذه الحملة الى مليـونين من المواطنين . ولأول مرة لم تكن هذه الحملة تتعلق بالحقوق المدنية أو الاقتصادية ، ولـكن كان موضـوعها التعليم الصحى . وهناك دليل على أن هذه الحملة كان لها تأثير كبير على بعض العادات الصحية بين عدد كبير من الناس » .

وقد اسـتمر البرنامج لفترة محـدودة ، وتضمن تدريب ٧٥٠٠٠ قائد مجموعة ، وكان التخطيـط الموضوع أن يؤدى البرنامج لا الى مزيد من المعرفة عن الصحة فحسب ، ولكن أيضا الى عادات صحية أفضل .

ففى الأسبوعين الاولين للحملة مثلا ذكرت التقارير قيام حوالى ١٢٠٠ عمل جماعى ضد الملاريا ، وانشئت مئات الآلاف من المراحيض نتيجة للحملة .

وقد انتقلت الى بوتسوانا أيضا طريقة حملة مجموعة التعلم بالراديو ولـكن على نطاق واسع ، مع استخدام حملة مكثفة تستخدم العديد من مختلف الوكالات الحكومية وتركز الانتباه القومى على موضوع واحد لفترة قصيرة من الزمن .

وقد نظمت الجامعة عام ١٩٧٣ حملة تتناول خطة التنمية القومية ١٩٧٣ ـ ١٩٧٨ ، وقد تبع هذه الحملة حملـة قامت بها مجموعة من الوكـالات الحكومية تتناول أرض المراعى القبلية . ولقد استخدمت طرق حمـلات مجموعات التعلم بالراديو لاعلام الجمـاهير عن التغيرات التى طرأت على الطرق التقليدية لادارة الأرض ثم تزويد الحكومة بحصيلة المعلومات التى تتعلق بسياستها الجديدة والطريقـة التى يجب أن تنفذ تلك السياسة على المستوى المحلى والقومى .

ويقصد بطريقة الحملة هنـا أن تؤدى الى العمل على المسـتوى المحلى والى اتخاذ القرار السياسى على المستوى القومى ومستوى المقاطعة على أسـاس من المعلومات التى تقدمها مجموعات التعلم . وقد اعتبرت الحملة نقطة بداية لبرنامج أكثر طولا للتعليم الريفى الذى يتناول موضوعات استخدام وتحسين الارض .

---

(١) ب.ل. هول .ت . دودز « أصوات من أجل التنمية : الحملات التنزانية القومية للدراسـة بالراديو » ص ٩ ، الكلية الدولية الموسعة ١٩٧٤ .

الامتداد من المدرسة

لايستطيع الكثيرون ممن يرغبون الانتقال من التعليم الابتدائى الى التعليم الثانوى أن يفعلوا ذلك عبر افريقيا كلها ، ولقد بذلت محاولات عديدة لتحقيق مطالبهم ، ففى موريشيوس تقدم القطاع الخاص ونبتت على الجزيرة كليات فطرية تقدم (كما هى العادة) بديلا هزيلا لنظام التعليم التابع للدولة . فقد كان ظهور كليات العصبات بوتسوانا وكليات الفنون المتعددة القروية فى كينيا محاولات لتقديم نوع بديل من التعليم الثانوى يتناسب مع احتياجات المجتمع . ويحاول الكثيرون وقد يكونون من التلاميذ فى جميع انحاء أفريقيا الحصول على تعليم ثانوى بالمراسلة ، وغالبا يتعرض هؤلاء للابتزاز من جانب كليات المراسلة التجارية المجردة من المبادىء الخلفية التى تدخل معهم فى مساومة . وتقدم مؤسسيات المراسلة الحكومية فى عدد متزايد من الدول فى الوقت الحاضر طريقة مهذبة وأمينة على الأقل للحصول على التعليم الثانوى بالمراسلة . ويعتبر تقديم برامج المراسلة لأولئك الذين لا يستطيعون الالتحاق بالمدرسة وليس أمامهم الا التعليم بتلك الطريقة ، بمثابة النشاط الرئيسى لوحدة برامج المراسلة التابعة لوزارة التربية والتعليم بزامبيا .

غير أن تلك الطريقة تعتبر طريقة تعلم صعبة وانعزالية ، وقد بذلت محاولات فى عدد من الأماكن لانشاء مراكز دراسة تلحق بالمدارس لمساعدة الطلاب الذين يدرسون عن طريق المراسلة . وهذا يعنى أن التعليم الأساسى للطلاب يأتى من دروس المراسلة والبرامج الاذاعية المرتبطة بها ، ولكن الطلاب يستطيعون الحصول على المساعدة والمشورة الدراسية والتشجيع والمساعدة فى حل المشكلات الصعبة عن طريق مدرس يقوم بوظيفة استشارية أكثر منها وظيفة تدريس . وقد بدأ هذا النوع من مراكز الدراسة فى بوتسوانا وفى سوازيلاند ، وهناك مقترحات لتنفيذها على نطاق أوسع وأكثر طموحا فى موريشيوس . غير انها تنتظر التمويل فقط .

وقد يبدو ذلك غير مؤثر خاصة اذا قورن بمستوى برامج مجموعات التعلم بالراديو فى جمهورية تنزانيا المتحدة على سبيل المثال . غير أن تلك الطريقة قد تصبح أكثر أهمية مما تبدو اذا نظر اليها على انها طريقة لجعل المدرسة تهتم بالأطفال التعساء الذين يعيشون خارج أسوارها بمثل القدر الذى تهتم به بالأطفال المحظوظين الذين يعيشون داخل أسوارها. ومن الأهمية بمكان تأكيد أن مجموعات الطلاب الذين يحصلون على أكبر نسبة من تعليمهم من خارج الجماعة يمكن مساعدتهم باستخدام موارد توجد داكل الجماعة .

ما الذى تعلمناه ؟

ان هذا المقال ما هو الا رحلة سريعة حول مجال تربوى واسع ومعقد . والهدف من تلك الرحلة هو صب ما تعلمناه من مشروعات التعليم المباشر بالوسائل المتعددة أو التعليم عن بعد فى قالب مفهوم ، **فبينما تعرضت لمجال واسع من**
المتعددة أو التعليم عن بعد فى قالب مفهوم ، فبينما تعرضت لمجال واسع من
المشروعات التعليمية المتنوعة فان هناك بعض النتائج العامة التى يمكن استخلاصها كنقطة بداية لمزيد من العمل فى هذا المجال ، وتتعلق تلك النتائج بأربعة جوانب لهذا العمل : الحوار ، المعلومات الاسترجاعية ، التطوير ، الأساليب العملية عن أفضل طرق قيام العمل .

وقد اعتبر المربون ابتداء من سقراط الى فيرير الحوار بمثابة محور الارتكاز فى التعليم . وثمة واحدة من المشكلات العويصة التى تواجهنا هى الحاجة لمصالحة الاقتصاديات المتوازنة التى يمكننا الحصول عليها باستخدام المواد التعليمية المعدة مركزيا مع الحوار الذى يعتبر ضروريا اذا كان الهدف من تعليمنا أن يكون من عوامل التحرير وتجنب ما سماه فريير « بالحفظ » (يعنى مفهوم الحفظ فى التعلم أن المعرفة هى هبة يمنحها أولئك الذين يعتبرون أنفسهم ذوى معرفة لأولئك الذين يعتبرونهم لا يعرفون شيئا (١)) . فاذا كان يراد للتطور أن يكون مفيدا وفعالا فانه يكون فى حاجة الى نوعين من المعرفة . فهو يحتاج الى المعرفة الفنية على سبيل المثال لأحسن طرق الزراعة أو العناية الصحية أو تنظيم الأسرة كما وضعها فنيونا وعلماؤنا .

ولكنه يحتاج أيضا الى معرفة الظروف المحلية والمواقف الانسانية المحلية التى يملكها الناس العاديون .

ان ميزان مشكلاتنا العاطفيه هو أن فنيينا مع قلة عددهم لا يستطيعون القيام بأنفسهم بوظيفة التعليم على النطاق القومى . كما أن عملية تطويع حلول هؤلاء الفنيين لتتناسب مع الوضع المحلى يجب أن تكون مهمة من يعيشون فى هذا الوضع وهنا تكون طريقة مجموعة التعلم مناسبة . فقد يكون من الممكن أن يضع أحد الأقسام الحكومية ببساطة برامج اذاعيه أو كتيبات عن أفضل الطرق الزراعية ، كما يمكنه ان يقوم بتوزيعها على نطاق واسع ، ولكن العملية اذا تمت بهذه الطريقة فانها ستعرض حلا على الريف يتجاهل الفروق المحلية وينخفض بمستوى مواطن الريف الى مرتبة المفعول به وليس الفاعل . فاذا استخدمت المواد نفسها من ناحية أخرى كنقطة بداية لمجموعات التعليم فان من كانوا يأملون أن يستفيدوا من المعلومات الجديدة يستطيعون مناقشتها أيضا ويدركون كيف انها ترتبط بوضعهم وتؤدى دورا نشيطا فى التطوير الذى يبحثون عنه . وهناك دليل على أن المناقشة الجماعية هى أفضل وسيلة لتعبير الاتجاهات التى تعارض حقائق التعلم الجديدة اذا قورنت بالتعليم الذى يلقى على شكل مواعظ(٢) . ولكن اذا تركنا تلك الاعتبارات المعنوية والنظرية جانبا فان طريقة التعلم الجماعية تعمل بطريقة أفضل . ربما يكون الدليل على ذلك أن المراحيض التى بنيت فى جمهورية تنزانيا المتحدة عام ١٩٧٣ جاءت كنتيجة لمجموعة الدراسة بالراديو التى نفذت تحت عنوان « الرجل هو الصحة » ، وقد جاء الدليل من بوتسوانا عن ازدياد فاعلية لجان تطوير القرى التى عملت خلال برنامجنا هناك وأحدثت مزيدا من التطور فى قراها نتيجة لذلك .

ان ارتباط التعلم فى مواقف التعليم المباشر مع المطبوع المخطط جيدا والمنتج بطريقة مركزية والمواد الاذاعية يتيح الفرصة لتوفير المعلومات الجديدة بصورة أسرع وعلى نطاق أكثر اتساعا وربما أكثر رخصا أكثر من الاعتماد على الطرق التقليدية فى التعليم المباشر وحدها ويتيح الحوار داخل هذا النظام الاهتمام بالمعرفة المحلية أيضا والتوصل الى تعليم أكثر فاعلية .

---

(١) ب. فريير تعليم المقهورين ص ٥٨ نيويورك ، هيردر ، ١٩٧٢ .

(٢) آ.م. روجرز و.ف.ل شومبكر ، توصيل المستحدثات ص ٢٨٨ ، نيويورك ، المطبعة الحرة ، ١٩٧١ .

وتتبع المعلومات الاسترجاعية الحوار بطريقة طبيعية . فمجموعة التعلم التى يكون فيها عضو واحد مثقفا يمكن أن تعطى معلومات استرجاعية لأولئك الذين يصممون برامج التعليم . وتؤدى المعلومات الاسترجاعية ثلاث وظائف على الاقل . فهى أولا تساعد مجموعة التعلم على الاندماج فى البرنامج ، ويمكن استخدام الاسئلة التى توجهها مجموعة العمل مثلا فى البرامج الاذاعية . وهى ثانيا تمكن أولئك الذين يقومون بتخطيط برنامج القيام بتعديله أثناء العمل أو تخطيط المرحلة التالية فى ضوء الاحتياجات وردود الفعل المحلية . وهكذا فان واحدة من وظائف المعلومات الاسترجاعية التى كنا نبحث عنها فى بوتسوانا من خلال عمل لجان تطوير القرية كانت معلومات عن أنواع مشروعات التطوير التى تريد القرى القيام بها لكى يمكن تصميم برامج أكثر تخصصا بعد ذلك تفصل لتتلاءم مع تلك الاحتياجات . وفى موريشيوس زودت المعلومات الاسترجاعية التى تقدمها المجموعات الخاصة فى مسلسلات تنظيم الأسرة بعنوان « حياتى غدا » ، زودت الكلية هناك بمعلومات يمكن اعتبارها نقطة انطلاق لمجالات جديدة شاملة لتعليم تنظيم الأسرة . والمعلومات الاسترجاعية من هذا النوع قد تكون لها وظيفة أكثر بساطة ولكن أكثر قوة فى تمكين المنظمين من تحسين ما يقومون به .

ثالثا : يمكن استخدام المعلومات الاسترجاعية بالتأثير على القرارات السياسية والسياسات وتعديلها . ويأتى المثل على ذلك من برنامج مجموعة التعلم الخاصة بمنطقة ترايبال جريزنج لاند فى بوتسوانا . فلقد كان من الضرورى تغير نظم امتلاك الأرض فى الأراضى القبلية فى بوتسوانا . وهى تقدر بنصف المساحة الكلية للارض ، نظرا لعوامل تتعلق بالعلاقات البيئية والاقتصاد والعدالة الاجتماعية . والأرض التى كانت تستخدم بطريقة تقليدية ومتاحة للرعى المشاع سوف تصبح فى المستقبل مقسمة الى ثلاث فئات : أرض جماعية تزرع بطريقة جماعية ولا توجد بها مزارع فردية خاصة ، أرض تجارية للايجار ، وأرض احتياطية تحفظ للمستقبل . وكجزء من برنامج التعليم العام الذى يسبق تلك التغيرات وضعت حكومة بوتسوانا مشروعا لمجموعة التعلم أوضحت أهدافه فى ورقة بيضاء كما يلى (١) :

« الهدف الأول للبرنامج الاعلامى العام هو اعطاء معلومات عن السياسة . ولكن البرنامج له ثلاثة أهداف أخرى أيضا : استثارة المناقشة الجماعية ، تزويد مجالس ادارة الارض ومجالس المقاطعات والحكومة المركزية بالمعلومات التى تتعلق باحساس الناس بكيفية تنفيذ السياسة محليا ، والبدء فى عملية طويلة لمساعدة الناس على التعرف على كيفة الاستفادة من السياسة عن طريق تشكيل مجموعات أو نقابات مهنية أو مجموعات من صغار ملاك الماشية مثلا وبعد الحصول على آراء الجمهور بالطرق المذكورة سابقا تقوم الحكومة باتخاذ الاجراء المناسب لاعطاء الفاعلية لتلك الآراء وتقوم بمراجعة السياسة الموضوعة فى تلك الورقة اذا دعا الأمر وتعرضها للحصول على الموافقة البرلمانية على التغيرات التى تم التوصل اليها من خلال عملية التشاور مع الناس » .

وهكذا فان استرجاع المعلومات يمكن ان يستخدم لا لتوجيه المعلمين فقط ولكن كموجه للسياسة بالنسبة لموضوع رئيسى يمكن ادراك تأثيره على مستويين : المستوى

---

(١) ورقة الحكومة رقم ٢ لعام ١٩٧٥ . السياسة القومية الخاصة بالترايبال جريزنج لاند . ص ١٨ ، جابورون . المطبعة الحكومية ، ١٩٥٧ .

القومى بالنسبة للسياسة ككل ، ومستوى المقاطعة بتقسيم الأرض على كل من الفئات الثلاث وعلى مستوى قوانين المقاطعة بالنسبة لامتلاك الأرض . وقد بدأ البرنامج فى يونية ١٩٧٦ ، ولذلك فانه من السابق لأوانه جدا قياس فاعلية هذا الاسترجاع السياسى ، ولكن هناك برنامج نموذجى نفذ فى ديسمبر ١٩٧٥ أوضح أن مجموعات الدراسة كانت تساهم بدقة فى ابراز مجالات الصعوبات التى سوف تتوقف السياسة عندها أو تفشل ، وهى المجالات التى لا تزال سياسة الحكومة تتطور حيالها . وتتعلق تلك المشكلات بحركة المقاطعات المتداخلة وتأثيرها ، حيث أن حركة الرعى قد أصبحت أكثر تحديدا بالاضافة الى أساليب تشكيل نقابات رعى الماشية وغيرها .

وهكذا فان من وظائف المجموعات المباشرة فى الموقف التعليمى أن تكون مصدرا للمعلومات الاسترجاعية ، وهناك دليل على أن ذلك يخلق شعورا بالاندماج لدى أولئك الذين يشاركون فى العملية التعليمية كما يتيح معلومات هامة بالنسبة للمعلمين وواضعى السياسة فى آن واحد .

ويعتبر احداث التغير فى حياة الفرد والأسرة هدفا لجميع البرامج التعليمية التى سبقت مناقشتها ، ويأتى الدليل على ذلك من المعهد الافريقى للتنمية الاجتماعة والاقتصادية ومختلف البرامج الاذاعية الريفية ومن الحملات التنزانية ليوضح أن التغيرات العملية تستتبع بالضرورة المناقشة الجماعية . غير أن هذا المجال مازال يمثل صعوبة ، فنحن فى حاجة الى التعرف على المزيد حول كيفية الانتقال من مرحلة وجود مجموعة تعلم الى مرحلة وجود مجموعة تحاول تحسين البيئة التى تعيش فيها . وسوف أتناول تلك النقطة فى نهاية المقال عندما أتناول ما الذى علينا أن نتعلمه .

ان الأساليب الاجرائية هى القواعد المبنية على التجربة العلمية التى تعلمناها بالتدريج عند ادارة مشروعات من هذا النوع . وبالطبع لا نستطيع أن نعمم بالنسبة لبعض مما يأتى : وقت اذاعة البرامج خلال اليوم أو نوع المواد التعليمية المستخدمة أو ما اذا كان يمكن أن يكون هناك رجال ونساء معا فى مجموعات ، أو فى مجموعات منفصلة ، هذه وغير ذلك من الأسئلة الأخرى العديدة سوف تحتاج الى اجابة خاصة بكل برنامج ، غير أن التجربة توحى بصفة عامة بأن تدريب قادة المجموعات موضوع حاسم وربما يكون أصعب موضوع فى كثير من الدول بالمقارنة لجمهورية تنزانيا المتحدة حيث يكون لمدرس المرحلة الابتدائية بالفعل دور مقبول كمعلم للكبار أيضا . وتواجه أماكن أخرى صعوبة الحصول على قادة مجموعات ـــ وخاصة من مدرسى المدارس الابتدائية يستطيعون التكيف مع الدور الذى لا تعتمد فيه وظيفتهم على تقديم معلومات ولكن أيضا يتعدى ذلك الى استثارة النقاش . ومرة أخرى قد

يكون ذكر النتائج الأولية المستقاة من تجربة بوتسوانا مناسبا ، ففى البرنامج النموذجي للمراعى الذى نفذ فى ديسمبر الماضى قامت النساء القائدات بدورهن أفضل من الرجال ، وقامت ربات المنازل بدورهن أفضل من المدرسين ، وقام القادة الذين اختيروا خلال مقابلات القرية بدورهم أفضل من أولئك الذين اختيروا بواسطة موظف زار منزلا أو عملا أو ناديا أو منظمة قائد قوى . والنتيجة التجريبية الواضحة من كل ما سبق هى ان يختار قادة المجموعات ويدربوا وان يكون المرجع الأساسى فى ذلك قيم المجتمع الذى سيعملون فيه . فليس يكفى بالنسبة للقادة أن يعرفوا كيف يديرون مجموعة تعلم الكبار ، رغم ان هذا يعتبر مطلبا كبيرا ، ولكن يجب أيضا أن يكونوا أناسا مثاليين يمكن قبولهم كقادة وكمجددين فى مجتمعهم .

ولكى ألخص ما سبق يجب أن نكون قادرين الآن على أن نضع مبدئيا مجموعة أولى من المبادىء لمشروعات تدريس تتناول ثلاث طرق نابعة من الممارسة العملية ومؤكدة بنجاحها . وسوف أضع تلك المبادىء باختصار هكذا .

١ ــ برامج التدريس عن بعد التى تستخدم مجموعات التعلم تكون فعالة .

٢ ــ يجب أن تصمم المشروعات بحيث يكون هناك حوار داخل المجموعات .

٣ ــ المعلومات الاسترجاعية مهمة ولها ثلاث وظائف على الاقل : ادماج المتعلم فى المشروع ، تعليم المعلم بحيث يصبح أكثر فاعلية ، تقديم المعلومات اللازمة للقرارات السياسية .

٤ ــ يجب أن تصمم مجموعات التعلم ــ على الاقل بالنسبة للتعليم غير الرسمى ــ بحيث تنقل المجموعة من مرحلة التعلم الى مرحلة العمل .

٥ ــ اختيار قائد المجموعة المناسب من الاهمية بمكان .

٦ ــ قادة المجموعات فى حاجة الى التدريب فدورهم يختلف عن دور مدرس الفصل .

المشكلات

تعتبر التجربة دليلا موجها فى مجال المشكلات البارزة والصعوبات التى واجهتها كثير من المشروعات التى لانملك لها الا قليلا من الاجابات الجادة . وسوف أسرد تلك المشكلات هنا باختصار لتعريفها لا لحلها .

البرامج الطويلة أو القصيرة : هى تهدف الى الحملات القصيرة حسب نموذج مجموعات التعليم الاذاعية التنزانية أو البرامج الطويلة مثل الاذاعية الزراعية .

وتعتمد اجابة فى الغالب على طبيعة البرنامج التعليمى . ولكن هناك عديد من الموضوعات حيث لايوضح تحليل اهداف البرنامج التعليمى أى حل يكون مناسبا ، او أى نوع من الربط بين النوعين من البرامج يعمل أفضل .

ويكون تناول المعلومات الاستراجاعية صعبا دائما وخاصة عندما يتم على نطاق واسع .

فاذا جمعت تلك المعلومات من عدد كبير من اعضاء المجموعة فربما يكون هناك ببساطة كثير من المعلومات التى يتحتم على الهيئة التعليمية تناولها . فهل يكفى فى هذه الحالة استخلاص عينات من المعلومات الاسترجاعية ؟ قد يكون ذلك مريحا للمعلمين ، ولكنه لا يعطى الانطباع الفردى الذى قد تريده مجموعة التعليم أو القرية .

ويجب أن ينبع العمل من التعلم فى كثير من الحالات . ولكن جعل مجموعة من الناس تجتمع وتستمع للراديو أو تدرس الحالات أمر قد يختلف تماما عن جعلهم ينتقلون الى عمل جاد . ولحل مشكلات من هذا النوع يجب أن يذهب تفكيرنا الى طبيعة المنظمات الاجتماعية ومجموعات المتعلمين ووضعهم أكثر منه الى انتاج المواد . فالصعوبة والمشكلات الهامة تكمن فى الهدف من التعلم لا فى الهدف من التدريس .

وقد تبدو مراكز الدراسة لطلبة المراسلة بعيدة عن فكرة مجموعات التعليم التى سبق مناقشتها بتوسع ، ولكن الواقع أن الأشخاص أنفسهم يجب أن يندمجوا فى النوعين من التعليم (وجد مسئول تطوير الجماعة الذى يعمل فى برنامج تطوير القرية بكلية بوتسوانا الموسعة نفسه يكرر اجاباته عن أسئلة حول برنامج الاختبارات عندما تحدث فى أجتماعات القرية) وهناك مشكلتان :

(أ) ـ هل يمكن لتلك المجموعات أن تنسب بطريقة ما للتعليم غير الرسمى أيضا ؟
(ب) هل يمكننا أن نفعل شيئا لنؤكد أن تلك المراكز هى شىء أكثر من مدارس الدرجة الثالثة بالنسبة لأولئك الذين لايستطيعون الالتحاق بالبدائل من الدرجة الأولى (أو الثانية) ؟

ويؤدى موظفو التوسع دورا هاما فى كثير من المشروعات غير الرسمية ، ولكن هذا الدور يتصارع أحيانا مع وظيفتهم التقليدية ، فموظف التوسع الزراعى ينظر اليه احيانا على أنه الرجل الذى يملك الاجابة على المشكلات الزراعية . ولكن اذا أصبحت المعلومات الجديدة متوفرة خلال قنوات « الطباعة والاذاعة » فقد يصبح دوره دور المشجع أكثر منه دور من يقدم المعلومات ، أو يرشد الى طرق جديدة ، وقد نرحب بهذا التغير فى الدور ولكنه لايزال صعبا بالنسبة لموظف التوسع الفردى .

وتعنى المنظمات الاجتماعية القائمة سواء اكانت رسمية أو غير الرسمية بالنسبة لأغلبية الناس أكثر مما تعنى مجموعات التعلم أو البرامج الاذاعية الزراعية. ولست أعتقد أن هناك من أستطاع حتى الآن حل مشكلة كيفية تكييف نظام للتعلم مع تلك المنظمات بحيث يمكنها أن تتكيف بطريقة أكثر التصاقا بايقاع الحياة اليومية واحتياجاتها .

وأخيرا فان هناك مشكلات تعليمية كبرى لاتمثل تلك التجربة المتنوعة بالنسبة لها غير تلميحات مبدئية لاجابة جزئية . فكثير من المعلمين على سبيل المثال يدخلون فى جدل مطول حول عدم كفاءة التعليم الثانوى التقليدى ، ولكن من الصعوبة بمكان اقتراح مايمكن ان يحل محله أو يعمل بجانبه بحيث يقابل احتياجات الطلبة الذين يعتبر التعليم الثانوى المرحلة الأخيرة من التعليم المتفرغ بالنسبة لهم ، واحتياجات أولئك الذين يرغبون فى تعليم ممتد ، وكذلك احتياجات غير أن جزءا من الاجابة على هذا الجدل قد تكمن فى الربط الملهم للمواد التعليمية المنتجة مركزيا ومجموعات التعلم . أو ربما ، وهذا هو الأهم ، نحن ما زلنا بعيدين عن وضع يستطيع فيه معظم الناس أن يحددوا احتياجاتهم التعليمية يوضحوها أو ما زلنا بعيدين حتى عن وضع تعتبر فيه المساعدة من خلال هذه العملية دورا رئيسيا بالنسبة للقائمين على تعليم الكبار ، تلك وظيفة أوكلها اليهم باولو فيرير فى دار السلام (١) . ومرة ثانية فان جزءا من الاجابة قد يكمن فى استخدام العنصر المباشر فى نظام التعليم عن بعد ، وعنصر المعلومات الاسترجاعية من مجموعات التعلم كطريقة لتعليم وتدريس الاحتياجات التعلمية الانسانية الرئيسية .

ذلك هو لب الموضوع . وهذا مايفسر كيف أن الربط بين وسائل التعلم يمكن أن يكون طريقة انسانية لمساعدة التعليم والتطور. وفى وضع يتميز بنقص الامكانيات التعليمية فى العالم قد يصبح من الأهمية بمكان ايجاد طريقة تستطيع أن تربط بين فهم ومعرفة التكنولوجيا الآن .

الترجمة : سعاد عبد الرسول حسن
مديرة ادارة المنظمة العربية
بالشعبة القومية لليونسكو

---

(١) ب. فريير « طرق البحث » « دراسات فى تعليم الكبار » رقم ٧ ، ١٩٧٣ ص ٩ (معهد تعليم الكبار ، دار السلام).



الكاتب ● جوتفريد شنيدر

(جمهورية ألمانيا الديمقراطية)

نائب مدير المعهد المركزى للتدريب المهنى فى جمهورية ألمانيا الديمقراطيـة ، ومحاضر بالكلية الفنيـة فى درسدن ٠

التعليم المستمر ، التعليم مدى الحياة ، التعليم الدائم ٠٠ كل هذه الأسماء وأمثالها نصادفها فى كثير من البلاد ، وفى عديد من اللغات ٠ وهى ليست عبارات مبتذلة ، بل هى مطلب ملح من مطالب العصر، فالمؤهلات العالية ، والمعارف الجديدة ، والقدرات ، والمهارات ، أمور لازمة لمعالجة المشكلات التى ظهرت فى كافة مجالات الحياة الاجتماعية ٠ وهذه المشكله اما متطابقة واما متشابهه فى كثير من الدول ، ولكن حلها يختلف من بلد الى آخر ، ويتحـدد فى ضوء الأوضـاع الاجتماعية ٠

وتعليم الكبـار فى جمهورية ألمانيـا الديمقراطية قائم على الوضـع الأساسى للانسان فى المجتمع الاشتراكى ، وتنميـه خصائص الانسان وصفاته المميزة ومواهبه وقدراته وأخلاقه ٠

ومن المهم فى هذا المجال زيادة مسئولية الشعب ومشاركته الفعالة فى ادارة وتخطيط الدولة ، وفى كل العمليات الاجتماعية ٠

ذلك أن التقدم العلمى والفنى يرتبط ارتباطا وثيقا بتدريب الشعب وتعليمه وتنميته. وفى جمهورية ألمانيا الديمقراطية يصبح الانسان بصورة متزايدة هو المشكلة الرئيسية فى الثورة العلمية والفنية . فهدف تعليم الكبار اذن هو تنمية الشخصيات الاشتراكية التى تلقت تعليما عاما .

وعلى ذلك يتسم هدف تعليم الكبار ومحتواه بالمظاهر الآتية :

١ ـ التعليم الاشتراكى الشامل القائم على المعرفة الماركسية اللينينية ، وتعليم الرياضات الحديثة ، والعلوم الطبيعية ، واللغات .

٢ ـ التدريب المهنى والفنى العلمى الحديث .

٣ ـ تنمية وتدعيم الوعى الاشتراكى بصورة دائمة .

ولذلك يتمشى تعليم الكبار فى جمهورية ألمانيا الديمقراطية مع الأهداف التى قررتها اليونسكو فى المؤتمر العالمى الثالث لتعليم الكبار (طوكيو ١٩٧٢) .

وينص القرار الذى اتخذه المؤتمر على ما يلى :

« تعليم الكبار هو أداة تهدف الى تكوين الوعى ، واحداث التغيير ، والمشاركة فى المجتمع أداة تهدف الى تنمية الانسان ككل ، ولذلك يشمل العمل ووقت الفراغ كما يشمل المشاركة فى الحياة السياسية والحياة العائلية والأنشطة الثقافية ،ويساعد على تكميل الصفات الجسمية والخلقية والعقلية للانسان » .

وهذا هو السبب فى أن أى مقياس للمؤهلات فى اطار تعليم الكبار يتركز دائما فى الانسان ، فوحدة التعليم الخاص والعام ، ووحدة التعليم المهنى والأيديولوجى ، والتفاعل بين النظرية والتطبيق ، هى لذلك مبادىء أساسية لأى مقياس للتأهيل .

تعليم الكبار كجزء من نظام التعليم

تعليم الكبار جزء لا يتجزأ من نظام التعليم فى جمهورية ألمانيا الديمقراطية . وهو فى هذا المجال يتفق تماما مع الاقتراح الذى قدم الى المؤتمر العالمى الثانى لتعليم الكبار فى مونتريال (١٩٦٠) بأن « تعليم الكبار يجب أن يعد جزءا لا يتجزأ من النظام الشامل للتعليم والتدريب .

ويقضي نظام تعليم الكبار بأن تتاح الفرصة لكل فرد يمـــارس مهنته ، ولكل فرد عامل ، لكي يزيد من معلوماته ويصل الى درجة أعلى من المؤهلات سواء في أثنـــاء العمل أو في وقت الفراغ .

وتتمثل الفرصة المتاحة لتعليم الكبار بجمهورية ألمانيا الديمقراطية في النواحي الآتية .

١ ــ تدريب وزيادة تدريب العمال شبه المهرة ، والعمال المهرة ، وقادة الجماعات العاملة ، ورؤساء العمال في المؤسسات التعليمية الخاصة بالمصانع ، والخاصـــة بالتعاونيات الانتاجية الزراعية ، أو مجموعات المزارع التعاونية .

٢ ــ دعم وتوسيع نطاق التعليم العام في الفصول المسائية وفي النوادي والمراكز الثقافية .

٣ ــ تأهيل الدارسين للمستوى الجامعي أو اتاحه الدراسة الفنية لأمهر العمال وللفلاحين التعاونيين وقادة الجماعات العاملة ، ورؤساء العمال .

وتتعاون في هذا المجال المؤسسات التعليمية التابعة للمصانع تعاونا وثيقـا مع المدارس المسائية والجامعات والمدارس الفنية .

٤ ــ نشر وتعميم أحدث التطورات التي تم اكتشافها في مجال العلوم الاجتماعية والطبيعية والتكنولوجية ، ويتم ذلك قبل كل شيء عن طريق الهيئات الاجتماعية (مثل جمعية يورانيا ، وغرفة التكنولوجيا ، والجمعيات العلميه) .

٥ ــ زيادة تعليم خريجي المدارس الفنية والجامعات ، ووكلاء المديرين في المنشآت التعليمية بالمصانع ، وفي الأكاديميات الصناعية الفرعية ، والمدارس الفنية والجامعات، ومدارس التنظيم الاجتماعي .

٦ ــ زيادة تعليم المديرين في معاهد الادارة الاشتراكية للاقتصاد ، وفي مدارس الحزب ، ومدارس اتحادات العمال .

٧ ــ تأهيل المدرسين وغيرهم من العاملين في حقل تعليم الكبار ، وفي المؤسسات التعليمية الصناعيه والمدارس الفنية والكليات والجامعات .

وينتفع مواطنو جمهورية ألمانيا الديمقراطية على نطاق واسع بهذه الفرص المتاحة لهم ، وقد تلقى التدريب في جمهورية ألمانيا الديمقراطية بعد ١٩٤٦ نحو ٩٠٪ من خريجي الجامعات والكليات ، ونحو ٨٨٪ من جميع خريجي المدارس الفنية ، ونحو ٧٥٪ من رؤساء العمال ، و ٦٨٪ من العمال المهرة في المهن المختلفة .

ولتعليم الكبار نصيب كبير في نجاح نظام التعليم الاشتراكي المتكامل وتشهد الأمثلة الآتية بذلك :

في ١٩٧٤ حضر الدراسات التأهيلية نحو ٨٠٠ر٠٠٠ عامل في مجال الصناعة بما فيها صناعة البناء .

حصل ٦٠ر٠٠٠ شخص من الكبار العاملين في مجال الحرف على شـهادة عامل ماهر .

فى الفترة نفسها أعد أكثر من ١٠٠ر٠٠ مواطن أنفسهم فى الفصول المسائيـــة للمدارس الفنية أو الدراسة الجامعية ، وحصل ٤٥٠ر٠٠٠ من الكبار على تعليم الصف العاشر أو الثانى عشر بحضور المدارس المسائية ، وسجل ١١٠ر٠٠٠ شخص أسماءهمفى الدراسات الخاصة باللغات الأجنبية ، وحضر أكثر من مليون ونصف مليون شخص الفصول المسائية ٠

وفى ١٩٧٤ استمع أكثر من ٨ ملايين من الأشـــخاص الى أكثر من ٢٠٠ر٠٠٠ محاضرة نظمتها جمعية يورانيا ٠

وازداد نصيب العمال المهرة فى الزراعـة من ٢ر٩٪ فى ١٩٦٠ الى ٣ر٥٤٪ فى ١٩٧١ وسوف يرتفع الى ٧٥٪ فى ١٩٧٥ ٠

ولا يشترط النظام سنا معينة للتعليم ، فكل فرد يستطيع الانتفاع به حســـب ميوله ، وعلى النحو الذى يعود بالفائدة عليه وعلى المجتمع ٠ ولذلك نرى كثيرا من الناس يزيد عمرهم على ٤٠ عاما يحضرون الفصول المسائية حيث يزيدون منمعلوماتهم ومثال ذلك أن ٢٠٠ من بين ٣٠٠ عامل حضروا فى ١٩٧٢ الدراسات فى أكاديميه احد المصانع المؤممة . وكانت أعمارهم تتراوح بين ٢٥ سنة و ٤٠ سنة ، وكان عمر ٣١ منهم أكثر من ٤٠ سنة ٠

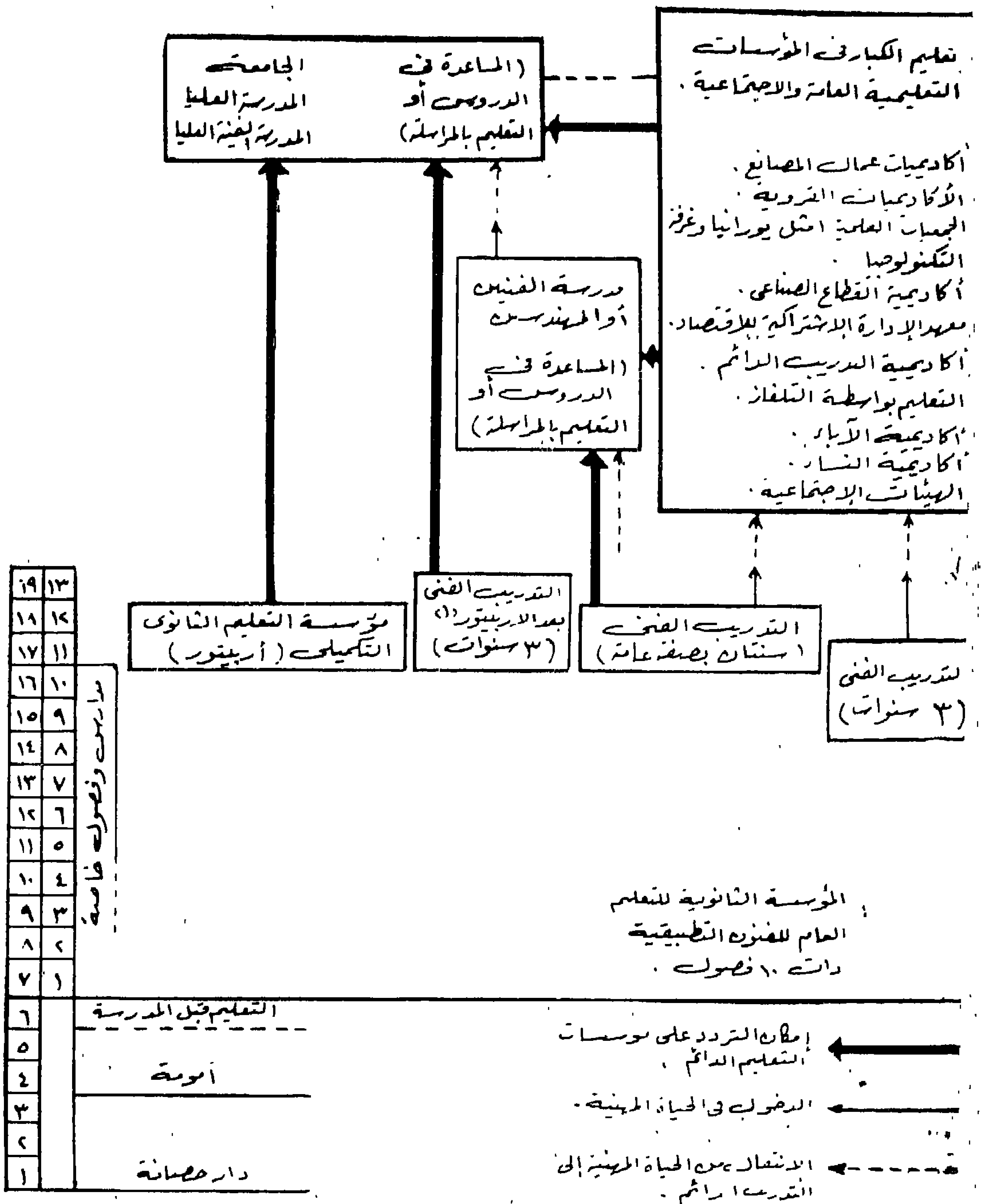
وفى الوقت الحاضر يشترك عامل من كل أربعة فى الدراسات التأهيليه المنهجية وفقا لمطالب مهنته فى الحال والمآل ، ومطالب المجتمع كله ، وذلك « لكى ينمى قدراتـه الى أقصى حد ، ويستخدم مواهبه ٠٠ بارادته الحرة ، لصالح المجتمع ، كما يقول دستور جمهورية ألمانيا الديمقراطية ٠

الطابع الرسمى والعلمى لتعليم الكبار

لقد كان الطابع الرسمى والعلمى للتعليم مطلبا من مطالب البروليتاريا والقـــوى التقدمية ٠ وهؤلاء هم الآن عماد النظام التعليمى كله فى جمهورية ألمانيا الديمقراطية ، وفى جملته تعليم الكبار ٠

والوثائق القانونية مثل « دستور جمهورية ألمانيا الديمقراطية » و « قانونالنظام التعليمى الاشتراكى المتكامل » و « قرار مجلس الشعب بشأن مبادىء تدريب وزيادة تدريب الشعب العامل » ، كلها تضع تعليم الكبار على أساس رسمى وعلمى يشـــمل المسائل الأساسية والفرعية ٠

ويتجلى الطابع الرسمى للتعليم فى أن كل الاجراءات التعليمية المؤدية الى الامتحان المتوسط أو النهائى بصرف النظر عن مستوى المؤهل يتم تنفيذها على أساس تدريب اجبارى وبرامج دراسية موحدة وقومية ٠ ولذلك كانت جميع المؤهلات التى يتم الحصول عليها فى المؤسسات التعليمية المختلفة ذات مستوى واحد ، وجميع المؤسسات والمعاهد تعترف بها لزيادة التدريب ٠ ومعنى هذا أن الشعب العامل يستطيع أن ينتقل الى المستوى الأعلى التالى كما يستطيع عند الضرورة أن ينتقل من معهد الى آخر خلال المقرر الدراسى ٠ وكل المؤسسات التعليمية والمراكز الموجودة فى المصانع والتعاونيات ، وفى القطاع الشيوعى ، وفى المؤسسات الصحية وغيرها تعمل طبقا لمبادىء موحدة ، ومناهج دراسية الزامية قومية ٠ ويتولى تعليم الدارسين أجهزة حكومية مختصة ٠ ومن شأن



١٩	١٣
١٨	١٢
١٧	١١
١٦	١٠
١٥	٩
١٤	٨
١٣	٧
١٢	٦
١١	٥
١٠	٤
٩	٣
٨	٢
٧	١
٦	
٥	
٤	
٣	
٢	
١	

(1) شهادة تجيز للطالب الدخول في الجامعة .

الشكل رقم (1) هيكل النظام التعليمي الاشتراكي المتكامل في جمهورية ألمانيا الديمقراطية .

الطابع الرسمي للتعليم أنه يكفل توجيه التعليم نحو تنمية الشخصية كلها • ونحن نعارض بحزم كل تنمية لجانب واحد من المهارات وبخاصة المهارات اليدوية دون تنمية القدرات العقلية ودون تزويد الدارس بالمعلومات الأساسية والتعليم العام •

على أن الانفاق العام على التعليم الذى تضاعف تقريبا بين سنه ١٩٦٢ وسنة ١٩٧٣ لا يعكس الانفاق الاجمالى فى هذا المجال ، وبخاصة فى تعليم الكبار • وتتكفل المصانع بالانفاق على التدريب المهنى العملى للمبتدئين ، كما تتحمل الجزء الأكبر من نفقات اجراءات التأهيلية التى تقوم بها أكاديميات العمال التابعة للمصانع • والعــادة أن المؤسسات الصناعية تتحمل أيضا نفقات الاشتراك فى الندوات والدراسات واعداد أسئلة الامتحان ورسوم الامتحانات • وقد جرى الكثـير من المؤسسات الصناعيـة على منهج المال اللازم لشراء الكتب الفنية المناسبة • وتقوم هذه المؤسسات فى كل الحالات بدفع رسوم الدراسات الخاصة ، والاجتماعات ، والمؤتمرات •

والطابع العلمى لتعليم الكبار مكفول قبل كل شىء بالمحتوى الدقيق لزيـادة التدريب والهدف منه • ويشترك فى حل هذه المشكلات خبراء فى العلوم ذات الصلة الوثيقة بتعليم الكبار ، وأصحاب الخبرة من العمال ، ورجال التربية والتعليم ، وممثلون للهيئات الاجتماعية وبخاصة نقابات العمال •

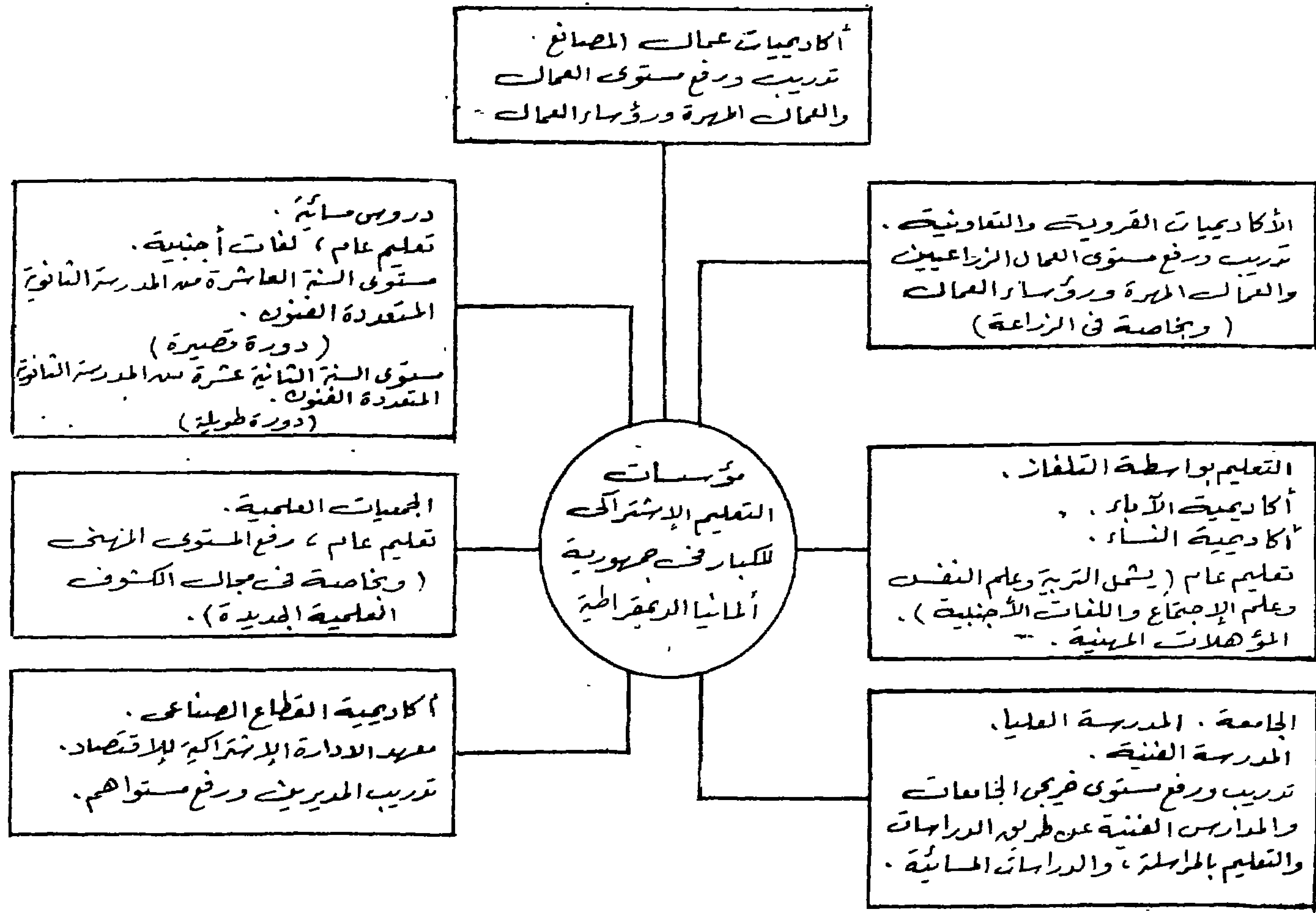
هذا والمدرسون الذين يقومون بتعليم الكبار من ذوى المؤهلات العالية • وجميع المؤسسات التعليمية ، سواء كانت أكاديمية تابعة للمصنع أو مدرسة مسائية أو أكاديمية قروية ، بها مدرسون متفرغون ملمون الماما تاما بالعلوم الاجتماعيـــة ، ومزودون بالقدر الوافى عن المعلومات فى مجال تخصصهم وفى علم التربية ، ومعظمهم حاصل على درجة جامعية • ويدعى العلماء والمهندسون والمديرون لالقاء محاضرات فى موضوعات خاصة على طريق الندب ، ومؤهلاتهم العالية وخبرتهم الواسعة هى ضمان آخر للطابع العلمى الذى يتسم به تعليم الكبار •

تعليم الكبار والمؤهلات المهنية

ان التأهيل المهنى الذى يرتبط دائما بزيادة التعليم العام هو جزء جوهرى من تعليم الكبار فى جمهورية ألمانيا الديمقراطية ، ولا يمكن أن يكون الأمر على خلاف ذلك اذا أريد تحقيق الأهداف التى قررها المؤتمر العالمى الثالث لتعليم الكبار فى طوكيـو الذى دعا لجعل تعليم الكبار « أداة للاعداد للعمل فى مجال الانتاج ، وللمشاركة فى ادارة العمل » •

وهذا أحد الأسباب فى أن مديرى المصانع والمؤسسات الصـــناعية يتحملون مسئولية تأهيل الشعب العامل فى مؤسساتهم • وللمستوى التعليمى الذى يجب أن يصل اليه العامل حالا ومآلا من الأهمية فى خطة المؤسسة الصناعية ما يضارع أهمية المؤشرات الاقتصادية والفنية والتكنولوجية • ولذلك كان التأهيل المهنى جزءا جوهريا من أية خطة وأساسا هاما للتطور المستمر والأمن الاجتماعى للشعب العامل حتى يبلغ سن التقاعد • وتراقب اللجان التنفيذية لنقابات العمال تحقيق أهداف الخطة •

والهدف الأول لاجراءات التاهيل هو تدريب العمال شبه المهرة حتى يصبحوا عمالا مهرة وتمكين الناس من الترقى من مزاولة أعمال محدودة الى مزاولة حديثـة • وبالاضافة الى ذلك ينصرف الاهتمام الى زيادة تدريب العمال والعمال المهرة ، ورؤساء



الشكل رقم (٢) مؤسسات التعليم الإشتراكي للكبار في جمهورية ألمانيا الديمقراطية .

العمال • وأهداف هذا التدريب ومحتواه نابعة من التطور الاجتماعي والعلمي والفنى ومن تطوير المؤسسة الصناعية نفسها •

ومن المجالات الخاصة لزيادة التأهيل المهنى تدريب رؤساء العمال • وقد تم – بعد اختبار طويل – تنفيذ هذا التدريب منذ ١٩٧٣ على الأسس الآتية :

١ – تأهيل رؤساء العمال ليكونوا قادة للجماعات الاشتراكية ويشمل ذلك الالمام بمبادىء الماركسية واللينينية ، وأسس التربية وعلم النفس ، وعلم العمل والاقتصاد الصناعى •

٢ – التدريب الفنى ، ويختلف باختلاف أنواع التخصصات التى يتداخل بعضها فى بعض •

٣ – التخصص (تدريب رئيس العمال طبقا لاحتياجات قطاع الانتاج الخاص) •

وتتولى أكاديميات عمال المصانع والاكاديميات القروية أو التعاونية تنفيذ جميع برامج التدريب • ويتم ذلك فى صورة دروس نظرية تتلقاها مجموعات فى غرف دراسية حديثة ، وفى صورة تدريب عملى فى مواقع العمل ، وفى المعامل التعليمية • وبالاضافة الى ذلك يتلقى الدارسون تعليما فرديا على يد محاضرين فى أثناء العمل أو خارجه • ومن الصور الأخرى لتعليم الكبار الدراسات الخاصة على أساس الوسائل التعليمية البصرية والسمعية ، والمشاورات والمناقشات الفردية مع المدرسين ومديرى المؤسسة والزملاء •

المساواة بين المرأة والرجل وتعليم الكبار

تزيد نسبة النساء اللاتى يمارسن حرفة فى جمهورية ألمانيا الديمقراطية على ٨٤٪ من جميع النساء والفتيات اللاتى بلغن سن العمل ، وهى نسبة أعلى بكثير منها فى البلاد الأخرى •

وقد وضعت لوائح خاصة فى مختلف مجالات الحياة الاجتماعية ومنها تعليم الكبار ، وذلك على أساس التعليمات الخاصة بترقية النساء •

وينص الأمر الصادر بترقية النساء المستخدمات بصورة كاملة الى عاملات ماهرات فى الانتاج على ما يلى :

١ – تعقد المؤسسة قبل التدريب اتفاقا بشأن التأهيل مع المرأة المراد تأهيلها يتضمن : هدف التدريب ومدته ، واستخدام معلم خاص ، وساعات الاعفاء من العمل ، وانهاء التدريب (فى حالة المرض ، أو مرض الطفل أو الحمل ، على سبيل المثال) واجراء محادثات شخصية مع المديرين •

٢ – يجب تنفيذ التدريب بطريقة رشيدة مع مراعاة المؤهلات السابقة والخبرة فى العمل ، وفى الحياة المهنية والحياة الشخصية وكذلك فى المهنية التى تمارسها المرأة •

٣ – يجب على مديرى المؤسسة اسناد عمل الى المرأة يتفق مع مؤهلاتها •

٤ – تعفى المرأة ذات الطفل الواحد أو أكثر من العمل لمدة يوم واحد فى الاسبوع ليتسنى لها الاشتراك فى الدروس النظرية ، ويمكن اعفاء المرأة ذات الثلاثة الأطفال أو أكثر يومين من العمل •

٥ ـ يجب أن يدفع تعويض للمرأة يعادل متوسط أجرها ٠
وكل هذه النصـوص والأحكام تشـمل قبل كل شيء كل الجوانب الاجتماعية والاقتصادية ٠
على أنه لا اختلاف بين الرجل والمرأة في أهداف ومحتوى التأهيل ٠
ويراعى في تنظيم تعليم الكبار ما يقع على المرأة من أعباء خاصه ، كأعباء الاسرة والأولاد ، ونوبات العمل ، الخ ٠ ولهذا السبب أنشئت فصول خاصة يتم فيها تعليم النساء فقط لكي يتسنى تعديل نظام زيادة التدريب بما يتلاءم مع الأوقات ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للمرأة ٠ وتدعو كثير من المؤسسات أكفاء المدرسين ، وتوفر لهذه الفصول المواد التعليمية الحديثة ٠ وبهذا يعالج نظام تعليم الكبار ذلك التخلف الذى عانت منه المرأة في مجال التأهيل ، وهو تخلف لا يزال واضحا في بعض القطاعات ٠

الجدول رقم (١)

● تدريب رؤساء العمال (لمدة لا تقل عن سنتين) ●

المدة	الموضوع	ملاحظات
تخصص ٢ ـ ٣ أشهر	تخصص رؤساء العمال في الدراسات العملية (يجرى تنفيذها في القطاع الذى سوف يعمل فيه المدرب) اعـداد المدرب لادارة قطاع يشرف عليه رئيس عمال	تخصص فردى في عمل معين
تدريب فنى ٥ ـ ٦ أشهر (٤٨٠ ساعة على الأقل)	تكنولوجيا أجهزة آلية وهندسية آلات وأدوات اقتصاد مادى طرق الاختيار والقياس والتحكم أشياء أخرى تتفق مع مجالات خاصة الصـحة والعمل والوقاية والدفاع المدنى	يختلف بالنسبة الى ١١٥ تخصصا
تدريب أساسى ١٠ أشهر (أو ٨٥١ ساعة)	الادارة الاشتراكية للاقتصاد (٢٣٧ ساعة) علم العمل الاشتراكى (١٢٠ ساعه) الأسس التربوية والنفسية للادارة الاشتراكيـة (١٤٢ ساعة) أسس الاقتصاد السياسى (١٢٦ ساعة) أسس الفلسفة الماركسية اللينينية (٧٤ ساعة) الاشتراكيه العلمية ، ودروس نضـال الحركة العمالية الدولية والألمانية (٥٢ ساعة)	نفس الموضوعات بالنسبة لكل التخصصات

١٨٠
١٦٠
١٤٠
١٢٠
١٠٠
٨٠
٦٠
٤٠
٢٠
٠

٤٤٦
١٢٦٨٦٦
١٠٨٨٩٦
٨٦٠٩٢
١٢٥٧٧٨

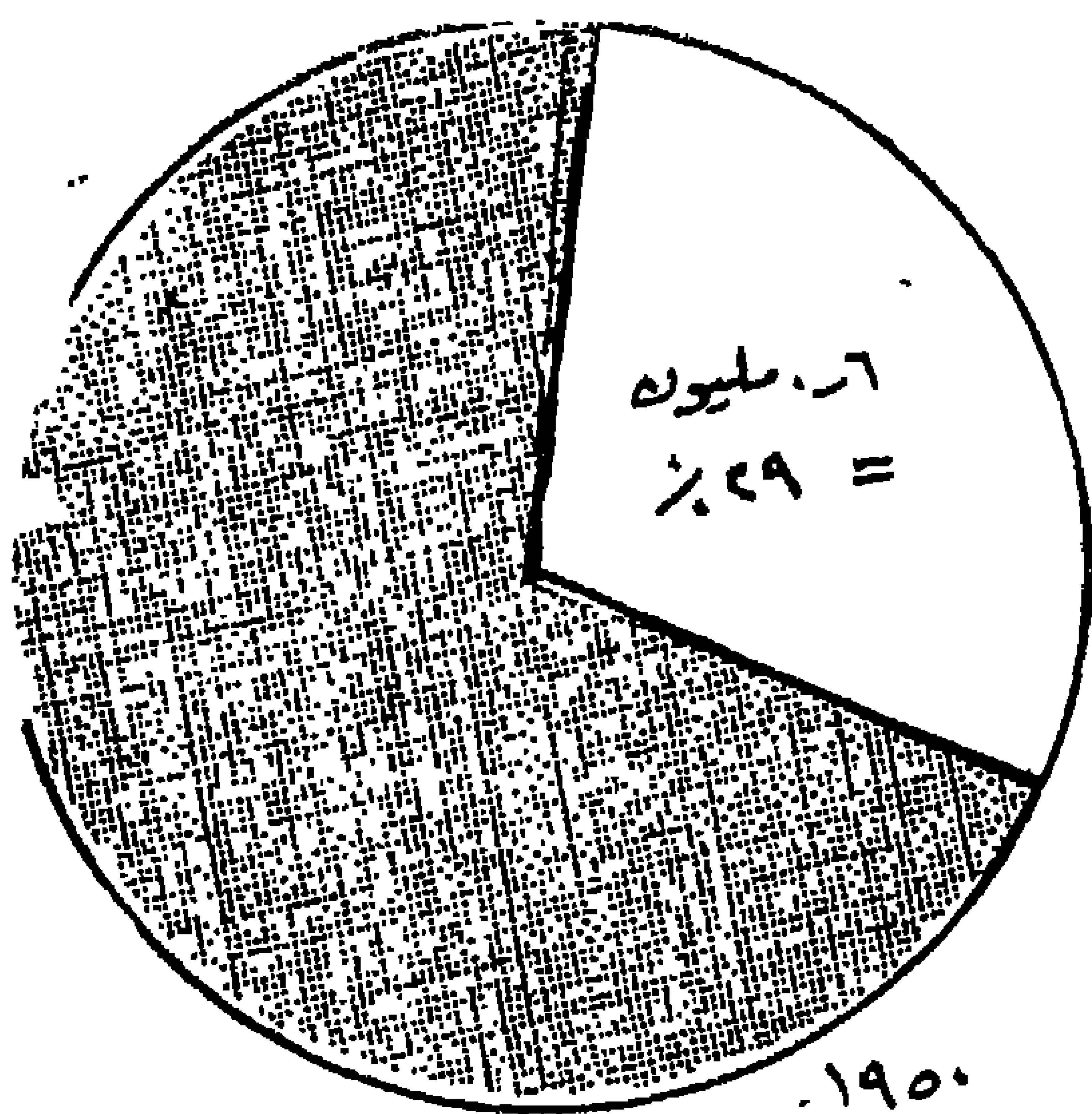
٧٦١٠٠
٧٢٢٠٢
٦٤٢٧٥
٧١٠٣٩
٣٠١١٠

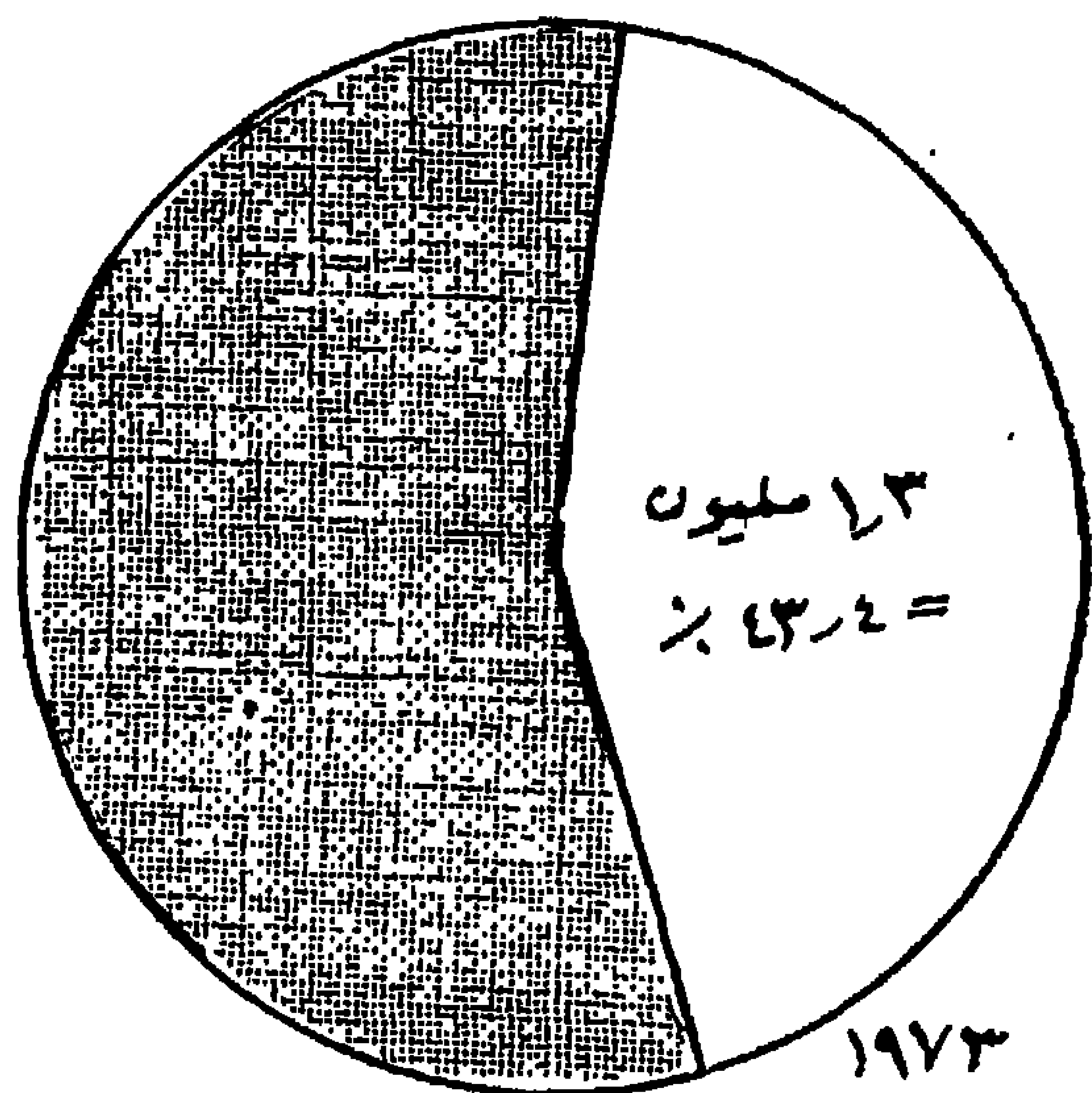
٤٤٣٠٠
٤٠٨٥٦
٣٢٢٨٨
٣١٧٢٧
١٢٤٥٥

١٩٧٤ ١٩٧١ ١٩٦٧ ١٩٦٤ ١٩٦٠

التلمذة الصناعية
تعليم الكبار
نساء

الشكل رقم (٣) دور التعليم الاشتراكى للكبار فى زيادة عدد العمال المؤهلين





الشكل رقم (٤) نصيب النساء فى الصناعة .



الكاتب : اجناسى فانيفتش (كندا) •

صحفى ، ومخرج ومنتج تليفزيونى ، وباحث اجتماعى • مدير مكتب التخطيط والتنمية بادارة الاتصالات التربوية بتورنتو بمقاطعة أونتاريو ، ومؤلف العديد من الأفلام والبرامج التلفزيونية ، والنشرات التربوية ، من بينها « الاذاعة لتعليم الكبار : دليل للخبرات العالمية الواسعة » (مطبوعات اليونسكو) •

أونتاريو مقاطعة فى وسط كندا ، يزيد عدد سكانها على ٨ ملايين نسمة • ورغم أن المساحة الاجمالية للمقاطعة تزيد على ٤٠٠ ٠٠٠ ميل مربع (أكثر من مليون كيلومتر مربع) فان الأغلبية العظمى من السكان تعيش فى جنوب أونتاريو الذى تبلغ مساحته أقل من ثلث مساحة المقاطعة •

ويقدم نظام أونتاريو التعليمى تعليما ابتدائيا وتعليما ثانويا لجميع الاطفال والشبان القادرين على الانتفاع بالتعليم • ويغطى برنامج المدارس : رياض الاطفال ، وثمانى سنوات من التعليم الابتدائى ، وخمس سنوات من التعليم الثانوى • وقد فرض التعليم الالزامى منذ عام ١٨٧٠ ، ويبدأ حاليا من سن السادسة الى السادسة عشرة ، وروضة الأطفال اختيارية فى سن الخامسة ، ولكن الأغلبية العظمى من الأطفال يلتحقون بها فى هذه السن • ومنذ الصف الثانى من العقد السابع بدأت مدارس كثيرة تنظم رياضا للأطفال • وفى ١٩٧٤ كانت

نسبة الأطفال فى سن الرابعة المقيدين برياض الأطفال الصغار ٣٣٪ • أما بخصوص المدارس الثانوية فان المعدل الصافى (١) لقيد الأشخاص سنة ١٩٧٥/٧٤ فى سن السادسة عشرة كان ٨٧٪ وفى السابعة عشرة ٦٩٪ ، وفى الثامنة عشرة ٣٤٪ •

ويتكون نظام التعليم اللاحق للثانوى أساسا من عنصرين كبيرين : الكليات الشعبية ، ويتبعها أكثر من تسعين دارا تخدم كل المناطق الاقتصادية الكبرى فى اونتاريو ، والجامعات •

أما الكليات الشعبية فانها أنشئت فى العقد السابع ، والغرض الرئيسى منها تقديم برامج عملية موجهة فوق المستوى الثانوى لخريجى المدارس العالية الذين يحتاجون الى تدريب وتعليم أعلى من المرحلة الثانوية ، وخلاف التعليم الجامعى • وتقدم أيضا برامج لسد المطالب التعليمية لدى الكبار ، والشباب خارج المدارسة ، سواء كانوا من خريجى المدارس الثانوية أو لم يكونوا كذلك •

وفى عام ١٩٧٥/٧٦ كان عدد المقيدين من الطلبة (بعض الوقت) فى الكليات الشعبية حوالى ٦٠٠٠٠ طالب ، وفى الجامعات حوالى ١٦٠٠٠٠ • ومع ذلك فان عدد الطلبة النظاميين (بعض الوقت) فى الكليات يزيد كثيرا على عدد الطلبة المقيدين لكل الوقت ، فى حين بلغ عدد الطلبة الجامعيين لبعض الوقت ٧٥٠٠٠ طالب • وفضلا عن ذلك يشترك مئات الآلاف من الراشدين فى فرص التعليم غير الرسمى الذى تقدمه الكليات والجامعات ، وكذا تشكيلة كبيرة من الهيئات الأخرى ، كمجلس التعليم المحلى ، والهيئات الاجتماعية والجماهيرية والثقافية ، والسلطات البلدية ، والمدارس الخاصة ، والأندية الرياضية والثقافية ، وغيرها •

الطلب على التعلم بعض الوقت :

ما هى طبيعة ومدى اشتراك الراشدين باختيارهم فى أنشطة التعلم « بعض الوقت » ، الرسمى وغير الرسمى ، فى منطقة تشتمل على وفرة من دور التعليم الرسمى ؟ •

---

(١) أى مجموع الأشخاص فى سن معينة المقيدين فى مراحل التعليم الثانوى ، بالنسبة الى مجموع السكان فى هذه السن •

للاجابه على هذا السؤال أجرت ادارة الاتصالات التربوية بأونتاريو (١) مسحا شاملا « بالعينه » للاحتمالات • وتدل الدراسة التى نشرت اخيرا على ان عدد الراشدين الذين يتعلمون فى اورنتاريو يمكن اعتباره مرتفعا للغاية • ان مدى التعلم ، وكذا الاهتمام بالتعلم لدى اولئك الذين لم يرتبطوا بعد بعمليه تعلم اختيارى ، يغطى المجال الكامل لطور المراهقه وسن الرشد • هناك على الاقل ٤ر١ مليون من الراشدين (حوالى ٣٠٪ من مجموع السكان الراشدين) يمارسون بالفعل نشاطا تعليميا منهاجيا ، و ٨٠٪ منهم يعتزمون الاستمرار فى التعليم المنهاجي فى المستقبل القريب ، وأكثر من ٨٠٠٠٠٠ راشد (حوالى ١٨٪ من مجموع الراشدين) غير المرتبطين بمثل هذا النشاط – حسب مفهومهم على الأقل – يعبرون عن عزمهم الدراسة فى السنة القادمة أو السنتين القادمتين •

من النتائج التى يمكن استخلاصها من هذه البيانات أن فرص التعلم فى أونتاريو كثيرة وميسرة نسبيا للكثير من جماعات السكان • والخدمات التعليمية فى أونتاريو « مفتوحة » بدرجة كبيرة • ويتبين مع ذلك ، من عدد « الراغبين فى التعلم » وخصائصهم النوعية السكانية والاجتماعيه الاقتصاديه ، والأسباب التى من أجلها لا يشترك « من لا يتعلمون » فى الأنشطة التعليمية ، ان الخدمات التعليمية فى الحالة الحاضرة ليست متكيفة بدرجة كافيه مع حاجات جماعات السكان النوعية الكثيرة •

ومن بين الذين يحتاجون الى نظام تعليمى متيسر النساء وبعض الأشخاص المشتغلين بأنماط معينة من الأعمال ، كالعاملين الكتابيين ، والعمال غير المهرة ، والأشخاص الذين يعيشون فى المناطق الريفية • ويطلب ربات البيوت والأشخاص المشتغلون فى البيوت بوجه عام التيسيرات التعليمية الملائمة لهم •

وتبين نتائج هذا البحث بوضوح أن الراشدين العاملين يحتاجون الى تشكيلة جديدة وكبيرة من الخدمات والفرص التعليمية • ويجب أن تأخذ هذه الخدمات المطلوبة حديثا فى اعتبارها ، بدرجة أكبر مما تفعله الخدمات الحالية ، متاعب الناس من حيث الوقت ، والموقع الجغرافى ، والقدرة على مغادرة المسكن ، والسفر ، الخ • والفرص الأكثر ملاءمة للحاجات الخاصة مطلوبة لكل من الناشئين ومتوسطى الأعمار •

ان مزيدا من فرص التعلم فى المراكز الحضرية الكبيرة مطلوب ، رغم اتساع مجال التعلم ، للعديد من مجموعات الراشدين غير القادرين على الاستفادة من الفرص الموجودة حاليا •

ومطلوب أيضا بذل مزيد من الجهد لجعل التعليم فى متناول مختلف الجماعات العنصرية ، وخاصة مكان أونتاريو الناطقين بالفرنسية •

ويتصل مستوى الدخل ومستوى التحصيل اتصالا وثيقا بالاشتراك فى تعلم الراشدين : فكلما كان الناس أكثر تعليما ، وكلما كانوا يكسبون المزيد من المال ، ازداد اهتمامهم بالتعلم • ويبدو ان المتغير المسئول أكثر من غيره عن حجم التعلم هو درجة التحصيل العلمى ، فاذا كانت نسبة التعلم أعلى بين أصحاب الدخل الشخصى أو العائلى الأكبر فانه يبدو أنها كذلك لأن درجة تحصيلهم العلمى أعلى بوجه عام •

---

(١) تدير هذه الادارة شبكة من محطات التلفزيون التعليمى بأونتاريو (كندا) ، وتقدم خدمات وبرامج تعليمية من خلال أنظمة الكبلات التليفزيونية ، وتوزع أشرطة الفيديو على المنشآت التعليمية •

ويبدو ان الثغرة الفاصلة بين الأغنياء والفقراء في مجال التعلم تزداد اتساعا رغم ان مستوى التحصيل العلمى لدى السكان فى ارتفاع • ولابد من مبادرات جديدة ومزيد من الجهود اذا أريد تغيير الوضع المزمن الذى تكون فيه الطبقات الدنيا من الوجهة الاجتماعية والاقتصادية « أقل تمثيلا » بين المشتركين فى التعلم من الراشدين ، فى حين ان الطبقات المتوسطة والعليا ممثلة بنسبة عالية •

ومع عدم الاستهانة بهذه الثغرات والقصور في توافر الفرص التعليمية (التى لن تزول أبدا بالكامل ، لأن التعليم المتزايد الفاعلية يخلق مزيدا من الطلبات لمزيد من التعليم) ، تظهر اونتاريو تفهما سليما وذكيا لحاجات الكبار للتعليم ، ينتهى الى تشكيله هائلة من أساليب التدريس والتعلم •

أين يتعلم الكبار ؟

يمارس معظم الدارسين الراشدين عادة أنشطة التعلم عن طريق أكثر من تنظيم أو وسيلة • ومعدل مشروعات التعلم التى يقدر أن ينخرط فيها التلميذ المتوسط هو ٦ر٢ • بعبارة أخرى يستطيع أولئك الذين يدركون ما يبذلون من جهد فى التعليم أن يميزوا عادة أكثر من موضوع دراسي واحد يمكنهم أن يتعلموه • وتضم معاهد التعليم الرسمي كالجامعات والكليات والمدارس المسائية ومدارس التعليم بالمراسلة والمدارس المهنية وغير ذلك ٣٠٪ من مجموع المشروعات التعليمية للراشدين • ويجرى ٧٠٪ من كل أنشطة التعليم الاختيارية خارج النظام الذى هدفه الأساسى التربية •

أين يتعلم الناس اذن فى أونتاريو خارج الدور السالف ذكرها ؟ ان كل طالب (غير نظامى) على وجه التقريب يشترك فى مشروع تعليمى واحد على الأقل فى مؤسسة شعبية أو ثقافية أو مؤسسة خدمات أو ما شابه ذلك (مثال ذلك : الجماعات الشعبية ، المكتبات ، المتاحف ، جمعيات الشبان المسيحيين ، الصليب الأحمر ، الكنائس ، الخ) • وينتمى ١٦٪ من مشروعات التعليم كلها بنوع ما الى أماكن العمل ، فهى اما جزء من عمل الطالب ، فتؤدى فى موقع العمل ، حتى اذا لم تكن تنتمى الى العمل نفسه ، أو تؤدى فى الخارج عن طريق مؤسسات ومعاهد أخرى ، يشرف عليها مع ذلك صاحب العمل أو نقابة العمال • وهناك عدد مماثل من الأنشطة تتخذ صورة تعلم موجه ذاتيا ، أى تحصيل مجموعات موصوفة من المعارف والمهارات ، لأناس باختيارهم وتخطيطهم (ومن الراجح أن عددا من الناس أكبر مما قدرناه يمارسون هذا النمط من التعلم)•

ويرجع تقديرنا التحفظي بنوع ما الى أن البحث الذى أجريناه قد قام على أساس محادثات شخصية مع بعض الناس ، وجهنا اليهم أسئلة تهتم الجانب « التربوى » من الممارسات • وكثير من الناس الذين يتعلمون باختيارهم وتوجيههم مختلف الموضوعات لا يعرفون أنهم يمارسون بذلك نشاطا تعليمياً ، ومن ثم يميلون الى تجاهل هـذا النشاط أو حتى انكاره • وتبين بعض الدراسات التى أجراها الدكتور الين تاف ان كل انسان على وجه التقريب يبذل على الأقل جهدا تربويا واحدا أو جهدين فى السنة ، وثمة أشخاص يبذلون ما بين خمسة عشر وعشرين جهدا • ولعل من المفيد أن نذكر ان كل الذين يتعلمون بتوجيههم الشخصى ، والذين عرفوا أنفسهم بهذا الوصف أثناء عملية المسح التى قمنا بها كانوا مشتركين فى مشروع تعليمى أو أكثر من المشروعات ذات الطبيعة الرسمية • ويبدو ان هذا يدل على ان أولئك الذين يشتركون فى التعلم الذى تيسره مؤسسة علمية أو أى تنظيم آخر يدركون أكثر من غيرهم الجهود الدراسية التى يبذلونها بمعرفتهم وتحت مسئوليتهم •

ويشترك عـــدد غـــير قليل من الناس فى فرص التعلم التى توفرها الأندية أو المجموعات التى تلتقى من أجل بعض الاهتمامات أو الهوايات ، كأندية الكتب ، وأندية السينما ، وجماعات المسرح ، والأندية الرياضية ، الخ ٠٠ وهناك ٩٪ فى المجموع من مشروعات التعليم تيسرها « دوائر الاهتمامات » ٠ ويعد التلفزيون والراديو بالنسبة لحوالى ٥٪ من « الذين يتعلمون » مصدرا من مصادر التعلم ٠ ويقوم ٢٪ من كل أنشطة التعلم التى يمارسها الكبار على برامج الراديو والتلفزيون ٠

ولعل من المفيد ان نصف بايجاز بعضا من مراكز تعليم الكبار ٠

الجامعات : تقدم كل جامعه من الجامعات السبع عشرة فى أونتاريو تشكيلة من الدراسات المقررة والدراسات الحرة لطلبة « بعض الوقت » ٠ والدراسة الرسمية « لبعض الوقت » التى تؤهل لنيل درجة علمية متاحة فى الكثير من النظم الدراسية على مستوى الطلبة المتخرجين ، والطلبة الذين لم يتخرجوا بعد ٠ ويمثل الطلبة « لبعض الوقت » ثلث المقيدين بالدراسات الرسمية ٠ أما المقررات غير الرسمية فانها تتضمن تشكيلة كبيرة من الموضوعات ، من اهتمامات مهنية وحرفية ومهارات ترفيهية ٠ ومع ذلك تتكون أغلبية البرامج الجامعية غير الرسمية من دراسات مهنية توسعية ، يمنح بعضها نوعا من الشهادات أو الدبلومات ٠

وقد أنشأت بعض الجامعات كليات خاصة لطلبة « بعض الوقت » ٠ مثال ذلك : كلية وودزويرث بجامعة تورنتو التى تتيح استخدام موارد الجامعة لتعليم الراشدين الراغبين فى دراسة منهاجية على نظام بعض الوقت ، وتضم الجامعة اجمالا ٢٠٠٠٠ طالب « بعض الوقت » ، والكثير من هؤلاء مقيدون فى برامج دراسية تؤهل لنيل درجة علميه ، دبلوم أو شهادة ٠ وثمة عدد كبير من الطلبة يدرسون برامج علمية بالمراسلة ٠ ويمكن ، بالاضافة الى درجات علمية من قبيل بكالوريوس فى العلوم ، وبكالوريوس فى الآداب ، وفى التربية ، دراسة المناهج الآتية عن طريق الدراسة « بعض الوقت » : السنة الأولى والثانية من معظم المناهج الهندسية ، السنة الأولى والثانية من مناهج التمريض ، ومنهاج متدرج يؤهل لدرجة بكالوريوس علوم فى العلاج المهنى والطبيعى ٠

وثمة كلية مشابهة ، كلية اتكنسون بجامعة يورك بتورنتو ، وهي كلية مسائية للعلوم والآداب ، تعطى مقررات تؤهل للحصول على أربع درجات علمية : بكالوريوس فى الآداب ، وبكالوريوس فى العلوم ، وبكالوريوس فى الادارة ، وبكالوريوس فى الاجتماع ٠ وتعمل الكلية بنظام المقرر الواحد ، لا السنة الواحدة ٠ وفى الصيف تعطى الدروس نهارا ومساء ٠

وتقدم جامعة ووترلو برنامجا بالمراسلة يتكون من مقررات تشمل مجموعات من المحاضرات مسجلة على أشرطة سمعية بمصاحبة مجموعات من المذكرات والكتب الدراسية ٠ ومع ان أغلبية الطلبة يعيشون فى مناطق سكنية كبيرة فان بعضهم يعيش فى مناطق منعزلة بالشمال ، وبسائر أقاليم كندا ٠ وفى ١٩٧٥/٧٦ كان ٢٥٠٠ طالب يدرسون بجامعة ووترلو بطريق المراسلة ٠ وثمة عدد من البرامج التى تؤهل لنيل الدرجات يمكن الحصول عليها اما بالكامل أو يدرس معظمها بطريق المراسلة ، منها : بكالوريوس الآداب فى السيكولوجيا العامة ، والتاريخ العام ، وبكالوريوس الرياضة العامة ، وبكالوريوس العلوم العامة ٠

وبالاضافة الى المقررات التى تؤهل لنيل الدرجات يقدم برنامج الدراسة بالمراسلة

أيضا مناهج فى الاهتمامات العامة ، فى مجالات كالمحاسبة ، والآلات الحاسبة ، والآداب العامة ، والتاريخ ، الخ ..

الكليات الشعبية : تفرعت كليات أونتاريو الاتنتان والعشرون للفنون التطبيقية والتكنولوجيا ، المعروفة عامة بالكليات الشعبية ، الى أكثر من تسعين معهدا فى الكثير من بلديات أونتاريو . وبالاضافة الى برامجها « كل الوقت » فانها تتيح الكثير من فرص الدراسة للراشدين عن طريق : (أ) مقررات المرحلة بعد الثانوية ، تؤهل لنيل الشهادات والدبلومات التى تمنحها الكليات عادة ، (ب) مقررات حرة فى الاهتمامات العامة والمهنية الموجهة ، (ج) برامج اعادة تدريب الراشدين باشراف مصلحة القوى العاملة والهجرة التابعة للحكومات الاتحادية ، والوكالات الاقليمية ، (د) التدريب التجارى والصناعى ، ومقررات ادارة الأعمال المنظمة بالتعاون مع أصحاب الأعمال فى مختلف القطاعات ، (هـ) برامج التأهيل المهنى .

ويشترك قرابة ٣٠٠٠٠٠ راشد فى هذه الأنشطة . ويمثل عدد المقيدين فى البرامج الرسمية لما بعد المرحلة الثانوية حوالى خمس مجموع المقيدين ، فى حين يشكل عدد المقيدين فى برامج الدراسة الحرة الخاصة بالاهتمامات العامة ثلث مجموع المقيدين .

مجالس التعليم : يقدم كل مجلس تعليم على وجه التقريب نمطا من البرامج التعليمية التكميلية وتشكل البرامج غير الرسمية أكثر من ٨٠٪ من الأنشطة . ونجد أعلى كثافة فى القيد فى مجال « الهواية والتسلية » الذى يكون أكثر من ربع المقيدين فى مجالس التعليم .

المكتبات : تؤدى مكتبات أونتاريو تشـــــكيلة كبيرة من الأنشطة الثقافية ، كالمحاضرات ، والعروض السينمائية ، والزيارات ، والدورات التعلىمية ، والاجتماعات « فى المقاهى » ، والرحلات ، والمعارض ، الخ .. الكثير منها يقدم برامج تعليمية غير رسمية ، بناءة ومنهاجية . ولا يصلح حجم المساهمة فى هذه البرامج كمقياس من نوع المقياس الذى يصلح للجامعات ، والكليات الشعبية ، ومجالس التعليم . وليس من الميسور دائما العثور على بيانات تفيد المشتركين فى أنشطة المكتبات ، فى الثلاثمائة هيئة مكتبات ، أو السبعمائة مكتبة محلية .

ولا تقوم مكتبات المناطق والقرى والأرياف التى تشكل ٣٠٪ من مكتبات أونتاريو عادة بتقديم برامج تعليمية تكميلية . أما فرص التعليم التى توفرها المكتبات فانها تتضمن فى الغالب : الهوايات ، والترفيه ، وتنمية الشخصية . وتدل طبيعة البرامج التى تقدمها المكتبات وساعات الدراسة (فى الصباح ، وفى المساء) على ان المكتبات تجذب من النساء أكثر مما تجذب من الرجال .

جمعيات الشبان المسيحيين ، والشابات المسيحيات ، فى أونتاريو : تقدم تشكيلة من فرص التعليم غير الرسمى .

وجذبت البرامج التى قدمتها هذه الجمعيات بعنـــــوان « تنمية الشخصية » و « هوايات وتسلية » حوالى ٩٠٪ من العدد الاجمالى المقيد للمشتركين ، وتختص البرامج فى هاتين الفئتين بالتعليم البناء فى مجالى الألعاب الرياضية والتربية البدنية التى تبلغ ٤٠٪ من مجموع الأنشطة المقدمة . وثمة عدد كبير من البرامج تقدم فى مجال تعليم اللغات والفنون والحرف .

ومن الوجهة الجغرافية تتركز الأنشطة التعليمية التى تزاولها هذه الجمعيات

فى المناطق الحضرية المكتظه بالسكان ، وتتداخل أنشطتها عادة - باستثناء الألعاب الرياضيه ، والتربيه الترويحيه - مع برامج المؤسسات التعليميه والثقافية الأخرى ٠

المشروعات التجارية والصناعية : هل التدريب المهنى والحرفى الذى يتبع هذه المشروعات من أكثر أنواع تعليم الراشدين انتشارا ٠ غير انه من العسير جمع معلومات احصائية عنه ٠

ويرعى كثير من المؤسسات التجارية والصناعية بعض البرامج عن طريق الجامعات والكليات الشعبية ٠ من ذلك مثلا معهد المصرفيين الكنديين ، وهو من أكبر المعاهد التى ترعى برامج الائتمان ، ويقدم دراسات عن طريق أربع عشرة جامعة فى أونيتاريو ، وكليتين شعبيتين ٠ وتنظم الجمعيات المهنية من قبل نقابات العمال ، وجمعيات أصحاب المصانع ، ومعاهد المصرفيين ، الخ ، حلقات دراسية ومحاضرات فى موضوعات تهم أعضاءها ٠

ويتخذ الكثير من البرامج التى تقدمها نقابات العمال شكل ندوات وحلقات دراسيه فى نهاية الأسبوع ، أو ما بين ثلاثة أيام وخمسة ٠ وتعالج معظم البرامج ستة مجالات موضوعية : التنمية الشخصية ، التدريب على المهارات ، التدريب على الشؤون الادارية ، التنظيم النقابى ، المساومه الجماعية ، التظلم ، التحكيم ٠

المؤسسات الصحية : تقدم المستشفيات خدمات تعليمية تتعلق بتدريب الممرضات العاملات بها وتأهيلهن ٠ وثمة وكالات للخدمات الصحية تقدم برامج خاصة بالاسعافات الأوليه ، والتمريض المنزلى ، ورعايه الحوامل ٠ مثال ذلك : مستشفى سان جون التى تقدم تشكيلة من دروس الاسعافات الأولية للصغار والراشدين فى المقاطعة كلها ٠ وتنظم جمعية الصليب الأحمر الكندية دراسات للتمريض المنزلى ٠ وتقدم بعض الوكالات دراسات فى رعاية الحوامل ، مثل : « لجنة العاصمة تورنتو لرعاية الحوامل » ، و « الجمعية الكندية للأمومه ورعاية الحوامل » ، وبعض وكالات الخدمات الصحية ، مثل الجمعية الكندية للهيموفيليا (الناعور ، وهو الاستعداد للنزيف) ، وجمعية أونتاريو للصرع ، وجمعية الاستماع الكندية ، تقدم كلها برامج ملائمة لحاجات الأفراد المصابين وأسرهم ٠ ومع ذلك يبدو ان التربية الصحية العامة على نطاق واسع لا تقدم عن طريق برامج منظمه ، وانما غالبا عن طريق وسائل نشر الأنباء ، والملصقات ، والكتيبات ، وغير ذلك ٠

الاذاعة التعليمية : بفضل « ادارة الاتصالات التعليمية بأونتاريو » وتعاونها الوثيق مع الجمعات والكليات وغيرها من المنشآت التعليمية فى أونتاريو أتيح عدد متزايد من فرص التعليم عن طريق التلفزيون ٠ وثمة توليفة من البرامج المذاعة والنظم التعليمية التقليدية أصبحت موردا خصبا لاستمرار التعليم ٠ وثمة مقرر تكميلى غير رسمى فى الكيمياء قائم على سلسلة من البرامج التلفزيونية بعنوان « أبعاد فى العلوم » تقدمه ست جامعات فى أونتاريو ٠ وتقدم جامعة ووترلو دروسا فى التاريخ بالمراسلة بعنوان « معنى الحضارة » على أساس مسلسلات تلفزيونية بعنوان « الحضارة » ٠ وتقدم « كلية سنيكا بلا أسوار » بتورنتو برنامجا فى علم السياسة الكندى بعنوان « الحكومة التى نستحقها » قائما على مسلسلات تلفزيونية بالعنوان نفسه تنتجها ادارة الاتصالات التربوية بأونتاريو ٠ وتستخدم جامعة لورنس فى سدبرى مسلسلات تلفزيونية من انتاج ادارة الاتصالات التربوية بأونتاريو بعنوان « كوكب الانسان » بالاضافة الى عدد من البرامج التى تنتجها الجامعة نفسها لتقدم دراسة مقررة فى جيولوجيا السنة الأولى ٠ وتقدم مسلسلة « السجين » وهى رواية مستقبلية سيكولوجية

مؤثرة عرضت على الشبكه التلفزيونيه خاصة بادارة الاتصالات التربويه بأونتاريو كأساس لدراسة حرة تقدمها « كلية سنيكا بلا أسوار » بعنوان « اســـتكشافات » الغرض منها دراسة مشاكل تتعلق بالقيم الانسانية • والأكاديمية الصيفية التابعة لادارة الاتصالات التربوية بأونتاريو ، والمخصصة للجمهور العريض تجربة جديدة ناجحة نسبيا ، قدمت فى الصيف الماضى برنامجين يجمعان بين الاذاعة والمحادثات التلفونية ، والأشرطة ، والمواد المطبوعة ، واللقاءات تحت عنوان « هذب فرنسيتك » أو « هذب انجليزيتك » •

موضوع : تورنتو العاصمة

ان الادارات المنشئه للبرامج ، والتشكيلة من فرص التعليم المتواصل عديدة حتى لقد أصبح نشر المعلومات عن الدراسات المتاحه مشكله عويصه • وفى السنوات الأخيرة أجريت مبادرات هامة تستهدف توحيد الاعلام بقصد جعله فى متناول الكافة بمحتلف مكوناته • من ذلك مثلا « هيئة المكتبات لتورنتو العاصمة » (١) التى تصدر دليلا للتعليم المتواصل فى طبعتين على الأقل كل سنة ، يحصى معظم الدراســـات « بعض الوقت » ، والدراسات التكميلية ، والدراسات المسائية ، والدراســات بالمراسلة (ثقافية ، وأكاديمية ، وفنية ، وترويحيه ، ومهنية ، وللتقوية ، الخ) فى كل الموضوعات ، وعلى كل مستويات المعرفة والمهارات التى تقدمها منطقة تورنتو خلال فترة معينة •

ويحتوى عدد « خريف ١٩٧٦ » من الدليل على قائمة بحوالى ٥٥٠٠ دراســـة وبرنامج ، ولا تضم هذه القائمة الدراسات التى تؤهل لدرجات علمية ، والدراسات التى تنظمها الجمعيات المهنية والتجارية وغيرها لأعضائها دون غيرهم ، ولا البرامج التى تقدمها الكنائس والاتحادات والأندية والجمعيات الاختيارية ، والادارات المدنية ، وغيرها المخصصة لأعضائها •

ويبلغ مجموع الموضوعات التى تشملها هذه الدراسات أكثر من مئتى موضوع فى مجالات عديدة من قبيل الفنون ، والمشروعات ، وفنون وتكنولوجيا الاتصال ، وتشغيل الحاسبات الالكترونية ، والحرف ، وعلوم الصحة والطب ، والانسانيات ، واللغات ، والرياضيات ، والفنون المسرحية ، والتسلية ، والعلم ، والعلوم الاجتماعية ، والألعاب الرياضية ، والهندسه الفنية ، والمهن ، وثمة تشكيلة من الدراسات تقدم فى موضوعات التعليم الابتدائى والثانوى لأولئك الذين يريدون اتمام تعليمهم الرسمى على هذين المستويين • وهناك بالاضافة الى ذلك موضوعات خاصة بالاهتمامات العامة ، من قبيل الحيوانات ، والحيوانات الأليفة ، والآثار ، والطهى ، وتفصيل الثياب ، وزرع الحدائق ، وتصوير المناظر الطبيعية ، وتنمية الشخصية ، والرحلات ، والخمــور ، واليوجا ، والكثير من الموضوعات المتصلة بالهوايات والاهتمامات المنزلية والأسرية •

وهناك قرابة ثمانين مؤسسة ومنظمة مختلفة فى العاصمة تورنتو مدرجة ضمن المؤسسات والمنظمات التى ترعى بعض الدراسات • فما هى هذه المؤسسات والمنظمات ؟ انها مجالس التعليم وادارات الحدائق والمتنزهات ، وأجهزة المكتبات العامة فى أحياء العاصمة تورنتو الستة • وتشمل أيضا جامعتى تورنتو وكلياتها ، والكليات الشعبية الأربع التى تقدم (بالاضافة الى دراستها التى تؤهل لنيل درجات علمية) تشكيلة

---

(١) من نظم المكتبات الاقليمية فى تورنتو أن تنسق الخدمات المكتبية بين الأقسام الادارية الستة لمدينة تورنتو • ومن المهام التى تضطلع بها تنظيم خدمات مركزية لتوفير المراجع •

كبيرة من برامج الاهتمامات العامة الموجهة « للدارس مدى الحياة » الذى يتغيا الاستزادة من المعلومات الفكرية والثقافية والمهنية دون أن يخضع لقيود التعليم الرسمى الصارمة ومن هذه البرامج متاحف تورنتو ، وصالات العرض الفنية بها ، وجمعيات المسرح والباليه والموسيقى ، والجمعيات الصحية ، والأندية الرياضية والترفيهية ، والمجموعات والجمعيات السلالية ، والجمعيات المهنية ، والجمعيات والمنظمات الدينية ، والجمعيات العلمية ، والادارات الحكومية ٠

ورغم ان الترة الزمنية التى تستغرقها الدراسات المدرجة فى الدليل تختلف كثيرا فان معظمها يستغرق ما بين عشرة أسابيع وخمسة وعشرين أسبوعا ٠ لذلك تختلف الرسوم الدراسية باختلاف فترة الدراسة ، وباختلاف المادة والموضوع والمنظمة التى ترعى الدراسة ٠ مثال ذلك ان الرسم المقرر لبرنامج تدريبى وقائى للسائقين يستغرق أربعة أسابيع يرعاه مجلس التعليم بتورنتو هو خمسة دولارات أمريكية ، فى حين ان برنامجا دراسيا بالمراسلة لمدة أربعة وثلاثين أسبوعا فى الاقتصاد الدولى تقدمه « جامعة مدرسة تورنتو للدراسات المتواصلة » هو مئة دولار ٠ غير ان هناك الكثير من الدراسات التى تقدم بالمجان ، وبالأخص الأغلبية العظمى من الدراسات فى « الانجليزية كلغة ثانيه » ، وكل دراسات المرحلة الثانوية بالمراسلة التى تنظمها وزارة التربية فى أونتاريو ، والكثير من الدراسات الفنية والحرفية التى تنظمها ادارات مناطق المدينة للمنتزهات والملاهى ، والدراسات للمواطنين الكبار ، الخ ٠

التباينات الجغرافية
والعقبات فى التعليم

قد لا يكون من الصواب أن تزعم ان فرص التعليم للراشدين لا توجد الا فى المراكز الحضرية الكبرى ، الا انه يوجد مع ذلك عدد كبير من التناقضات بين مختلف مناطق الاقليم ٠ وقد يبدو ، بغض النظر عن حجم السكان ، ان وجود منشأة علمية بعد المرحلة الثانوية فى مقاطعة ما يفرض سلفا اسهام الراشدين فى التعلم فى المقاطعة ٠ مثال ذلك ان اشتراك الراشدين فى أنشطة التعليم فى المقاطعات التى لا يوجد بها كليات أو جامعات اقليمية منخفض للغاية ٠ ويبدو ان وجود جامعة أو كلية يحفز سائر المؤسسات على المبادرة بتوفير فرص التعليم ٠ وفى جنوب أونتاريو بالتأكيد أكبر تنوع فى فرص التعليم ٠ وتضم الجامعات الواقعة فى نطاق خمسين ميلا من الحدود الجنوبية الكندية ٩٠٪ من مجموع المقيدين فى برامج بعض الوقت الرسمية ، فى حين ان هذه المنطقة تضم حوالى ٨٠٪ فقط من سكان أونتاريو ٠ ويكتظ جنوب أونتاريو أيضا بالبرامج الجامعية الحرة وتضم تورنتو وحدها ـ وبها ربع سكان الاقليم فقط ـ أكثر من نصف المقيدين بالبرامج الجامعية الحرة ٠ وبالمثل تضم تورنتو وضواحيها أكثر من نصف مجموع المقيدين بكل برامج تعليم الراشدين فى الكليات الشعبية ، والباقون موزعون على سائر مراكز الصناعة والتعدين ٠

ولعل أحسن طريقة لتلخيص نتائج البحث عن عوائق التعلم وأسباب عدم التعلم هى النظر فى المعلومات المتعلقة بالاحصائية العامة للسكان ٠ ويجب أن نسجل أولا أن ٢٣٪ فقط من « غير الدارسين » يذكرون انعدام المصلحة كسبب لعدم اشتراكهم فى أنشطة التعلم ٠

ويعتبر مليونان من الراشدين فى الاقليم كثرة مشاغلهم عقبة فى سبيل تعلمهم ،

مع انه فى مقدور الكثير منهم أن يتعلموا رغم هذه العقبة ٠ وهناك حوالى ٧٠٠٠٠٠ شخص (١٥٪ من مجموع السكان الراشدين) يعتقدون أنهم لم يستطيعوا فى الماضى ولا يستطيعون فى الحاضر ان يمارسوا أنشطة تعلمية ، ووجد أكثر من ٥٠٠٠٠٠ شخص انه من الصعب عليهم فى الماضى أو فى الحاضر أن يبرحوا منازلهم ٠ وبالنسبة لحوالى ٥٠٠٠٠٠ شخص تعطى الدروس فى أماكن بعيدة جدا عنهم ٠ ومع ذلك فهناك الكثيرون يذكرون كراهيتهم للبرامج والامتحانات ، وعدم ثقتهم فى قيمة الدراسات المتاحة كأسباب لعدم تعلمهم ٠

وهناك القليل نسبيا من الناس يذكرون صراحة من عوائق تعلمهم عدم ثقتهم بأنفسهم أو عدم حصولهم على تعليم سابق ٠

فاذا نحينا بعض الأسباب من قبيل كثرة المشاغل ، والمتاعب ، وانعدام المصلحة فى الاستزادة من العلم ، وفرضنا صوابا أو خطأ ، ان هذه الأسباب لا يستطيع المخطط أو المنظم أن يصنع شيئا بازائها فان المجموعة الكبرى من العقبات التى يتعين البحث عن حلول لها هى تلك المتعلقة بالمشاكل الماليه ، وامكانية التنقل ، ومشاكل التكيف مع الفرص القائمة ٠ ولعل من المفيد أن نلقى نظرة على الكيفية التى تؤثر بها هذه الأسباب على مجموعات « الراغبين فى التعلم » و « غير الدارسين » ٠

وقد تميز النساء فى الأعمار من ١٨ الى ٣٤ ومن ٤٥ الى ٤٩ كمجموعة كبرى تبحث عن فرصة للتعلم ٠ فاذا نظرنا الى العقبات التى رددتها المجيبات (على أسئلة البحث) نجد ان المشاكل المالية والانتقالية تأتى على رأس القائمة الخاصة بالنساء الراغبات فى التعلم من سن ١٨ الى ٢٤ ٠ أما بالنسبة للنساء فى سن ٢٥ الى ٤٤ فانها تأتى فى المرتبة الثانية والثالثة والرابعة بعد « كثرة الأشغال » مباشرة ٠ وبخصوص مجموعة كبيرة أيضا من « الراغبين فى التعلم » (الرجال من ٢٥ الى ٢٩) فان المشاكل المالية تحتل المرتبه الثانية من الأسباب التى ذكرت كثيرا ، وتحتل المشاكل التى تتعلق بامكانية التنقل المرتبة الرابعة من قائمة العقبات ٠

فاذا نظرنا الى المسألة من وجهة متغيرات أخرى نجد ان « الراغبين فى التعلم » من ذوى الأطفال يعتبرون المشاكل المالية والتنقلية من أهم العوائق ٠ والعوائق المتعلقة بالمشاكل المالية والتنقلية تأتى فى المراتب الثلاثة أو الأربعة الأولى من القائمة الخاصة بمجموعة « الراغبين فى التعلم » من ربات البيوت والحاصلين على دراسات فوق مستوى التعليم الثانوى والموظفين والعاملين غير الماهرين ٠

والأنماط متماثلة كثيرا بالنسبة « لغير الدارسين » ، فيما عدا ان مشكلة قابلية التكيف مع الفرص الموجودة والمشاكل المتعلقة بعدم الثقة بالنفس تبدو على جانب أكبر من الأهمية ٠

ويبدو أن تحليل التفاوتات الجغرافية فى فرص التعليم ، والعقبات فى سبيل التعلم ، وأسباب عدم التعلم ، يشير مرة ثانيـــة الى أهمية الدور الذى تؤديه النظم التعليمية القائمة على وسائل الاتصال فى اشباع حاجات التعلم لدى سكان أونتاريو ، وبالأخص اذا اقترنت بتشكيله من أوضاع التدريس والتعلم المتفاعلة فيما بينها والملائمة لتطلبات الناس من حيث الزمان والمكان والمعالجة ٠

ترجمة : أحمد رضا



الكاتب ● فيليبو م. دى سانكتس
(ايطاليا)

أستاذ تعليم الكبار بجامعة فلورنسا ، وأستاذ الميثودولوجيا ; علم الطرق الخاصة) فى تعليم الكبار بجامعة روما • تولى العديد من الوظائف فى أنشطة التعليم مدى الحياة ، وكتب باسهاب فى هذا الموضوع •

تعنى عبارة « ١٥٠ ساعة » فى ايطاليا الحق فى الوقت الدراسى الذى فاز به عمال التعدين فى كفاحهم ابان تجديد عقد عملهم فى مارس ١٩٧٣ • ولكن العبارة اكتسبت أهمية سياسية وثقافية كبيرة تفوق هـذا المعنى الأصلى •

والقصد من هـذا المقال تقديم وصف موجز لنظام « المئه والخمسين ساعة » ، وتاريخ هذه التجربة ، وبيان كيف تطور النظام خلال السنوات القليلة الأولى ، وتزويد القارىء بالمعلومات عن الأساس الذى يتيح له الحكم على سماته الرئيسية ، وأخيرا بيان ما عساه يكون مستقبله فى ايطاليا •

نظام المئة والخمسين ساعة كنصر للعمال

ان حق الدراسة مكفول بصراحة فى دستور الجمهورية الايطالية (المادة ١٤) وكذا فى الاعلان العالمى لحقوق الانسان الذى أقرته الأمم المتحدة فى عام ١٩٤٨ وصدق عليه البرلمان الايطالى فى عام ١٩٥٥

غير ان فرصة ممارسة هذا الحق الأساسى فى الواقع العملى قد سنحت نتيجة لنضال قام به العمال على المستويين السياسى والنقابى ٠

وكان أول خطوة الى الأمام فى هذا الصدد « التشريع العمالى » (قانون أقره البرلمان فى ٢٠ مايو ١٩٧٠) ، وتنص المادة العاشرة فيه على حق العمال فى اجازة بأجر أيام الامتحانات وتعطيهم الحق فى أن يعملوا ساعات معينة حتى يستطيعوا حضـــور الدروس والتحضير للامتحانات ، وحق رفض العمل أوقاتا اضافية ، وأيام العطلات الرسمية ٠ ولا يسرى النص على الدراســـات الجامعية ، فيما عـــدا الأجازة لأداء الامتحانات ٠

على ان التقدم الحقيقى قد تحقق حين تم التوقيع على العقود لسنة ١٩٧٢/١٩٧٣ ، وحصل عمال التعدين على « الحق فى الوقت الدراسى » لمدة ١٥٠ ساعة ٠ وينص العقد الجماعى لعمال التعدين الذى حرر فى أبريل ١٩٧٣ على أن :

« العمال الذين يرغبون فى متابعة دراسات فى معاهد عامة معتمدة أو معترف بها لكى يرفعوا مستواهم التعليمى ، سواء فيما يتعلق بعملهم أو فى غير ذلك ، يمنحون أجازات بأجر عن فترة دراسية مداها ثلاث سنوات ، وهى حق لكل المستخدمين » ٠

ولكى يحصل العامل على هذه الاجازة بأجر يجب عليه أن يحضر برنامجا دراسيا يستغرق على الأقل ضعف عدد الساعات التى يطلبها (أى برنامجا يستغرق على الأقل ٣٠٠ ساعة) ٠ ولا يجوز له أن يتغيب عن عمله أكثر من ٢٪ من وقت العمل ٠

وثمة مكاسب مماثلة حصلت عليها طوائف أخرى من العمال خلال السنوات التالية ٠ فعمال مصانع الفخار حصلوا بموجب عقدهم بتاريخ ١٧ من يونية ١٩٧٣ على ١٢٠ ساعة سنويا ، منها ٤٠ ساعة بأجر ، ولا يجوز أن يتغيبوا أكثر من ٥ر٢٪ من أوقات العمل ٠ وعمال الخشب والفلين (٢٣ يونية ١٩٧٣) يستحقون ١٢٠ ساعة منها ٤٠ ساعة بأجر ، والحد الأقصى للتغيب ٥ر٢٪ ٠ وعمال النسيج (٢٠ يولية ١٩٧٣) يستحقون ١٢٠ ساعة ، منها ٤٠ ساعة بأجر ، والحد الأقصى للتغيب ٥ر٢٪ ٠ وعمال الزجاج (٩ يناير ١٩٧٤) يستحقون ٥٠ ساعة بأجر ٠ وعمال المطاط والبلاستيك واللينوليوم (مشمع الأرضية) (١٨ مارس ١٩٧٤) لهم ١٥٠ ساعة ، منها ٥٠ ساعة بأجر ، والحد الأقصى للتغيب ٣٪ ٠ وثمة طوائف أخرى نالت حق الدراسة ، منها عمال انتاج الكتب (١٥ يناير ١٩٧٤) ، ومدابغ الجلود (١٥ فبراير ١٩٧٤) ٠ والعمال فى

سفن البضائع ، ومستخدمو البلديات ، والعمال فى المؤسسات المحلية ، ومصانع اللعب ، والأغذية ، والمشاتل الزراعية ، والقنوات البلدية ٠

وفى ١٢ من يولية ١٩٧٤ سن قانون يخول العمال الزراعيين « الحق ــ لفترة غير محددة ــ فى ٦٠ ساعة اجازة بأجر فى السنة لحضور دراسات خاصة للتقوية للمبتدئين المتخلفين » ٠ ونص العقد أيضاً على انه « يمكن على المستوى الاقليمى ، حينما تجدد الاتفاقيات ، منح عدد اضافى من ساعات الاجازات » ٠

وثمة واقعة تعطى القارىء فكرة عن صعوبة المفاوضات ، بخلاف الصعوبات التى تعزى الى الفروق فى ساعات الاجازات بأجر التى نالها مختلف طوائف العمال ، فعندما ذهب رؤساء نقابة عمال التعدين الى مائدة التفاوض حيث « لم يجدوا صاحب عمل يرتدى ثوبا رخيصا ، وانما وجدوا رؤساء أكبر وأهم وأرقى وألمع الصناعات الايطالية » حفظت مطالب رؤساء نقابة العمال باعتبارها غير مقبولة بالمرة ، ومشكوكا فى صحتها ٠ ومن بين المطالب غير المقبولة بالمرة المطلب الخاص بالمئة والخمسين ساعة ، لأنه « بصرف النظر عن الأسباب المتعلقة بالتكلفة ، والاعتبارات العملية الخاصة بتنظيم المؤسسة » ، فانه اعتبر « من غير المعقول أن ييسر لطبقة العمال سبيل الحصول على الثقافة » ٠

ومع ذلك كان هذا هو ما أراده العمال ٠ وقد قيل لنا ان أصحاب العمل ، أثناء جدلهم مع عمال التعدين ، أجابوا على طلبهم الخاص بحقهم فى الدراسة متسائلين بتعجب : « ولكن ماذا ستفعلون بالمئة والخمسين ساعة ؟ هل ستتعلمون العزف على الهاربسيكورد (البيان القيثارى) ؟ » ، فأجاب العمال أن ذلك محتمل ٠

دلالة الحصول على حق الدراسة :

الواقع ان النصر الذى أحرزته الحركة العمالية الايطالية منذ ١٩٧٣ لا يجوز الخلط بينه وبين أشكال أخرى مشابهة من الاجازات ٠ ذلك ان هذه الحركة هى جزء من « حركة نقابة العمال التى تستهدف اشراف العامل على تنظيم العمل (سرعة العمل ، فترات الراحة ، ظروف العمل ، عدم قابلية القوى العاملة للنقل) والتساوى مع نظام « الأجر الواحد » ٠

بعبارة أخرى فان نظام المئة والخمسين ساعة ، كما أكد البعض ، يساعد من جهة على التغلب على الفروق الموضوعية فى مؤهلات العمال ، « فروق كثيرا ما يستغلها أصحاب العمل لتحريض العمال بعضهم ضد البعض الآخر » ، ويستهدف جعل نظام الأجر الواحد ، لا مجرد مسألة أجر ، وانما سبيلا لتحقيق المساواة الواقعية بين العمال ٠ وهو من جهة أخرى يرفع المستوى الثقافى للعامل ، فلا يساعد العامل الفرد فحسب ، وانما يجعل فى مقدور الطبقة العاملة ، ونقابات العمال ، ومجالس المصانع ، أن تزيد سلطتها فى التحكم فى ظروف التشغيل ومقاومة سيطرة صاحب العمل على تنظيم العمل ٠ وما دامت هذه المقاومة تعتمد على « عدم التفويض » ، ورفض « موضوعية العلم والتكنولوجيا » المزعومة ، فانها تتطلب من طبقة العمال « القدرة على النمو الثقافى الذاتى » ٠

وباختصار يختلف نظام المئة والخمسين ساعة فى نوعه عن التدريب أو اعادة التدريب لأغراض مهنية فقط ، أو لترقية العامل ٠ فأول هذين الفرضين ذو صلة بمصالح المؤسسة ، والثانى يميل الى عزل العامل فى نطاق طموحه الى الارتقاء الاجتماعى ٠

وتعتبر الحركة النقابية العماليه الايطالية كلها التى تضم اتحادات نقابات العمال الايطالية الثلاثة ان الحصول على الحق فى الدراسة حدث جديد على جانب كبير من الأهمية فلا يعتبر الدراسة « أداة للتحرك الاجتماعى » ، بمعنى ان التقدم الثقافى العام ييسر اعادة تشكيل القوى العاملة على مستويات أعلى ، وازالة كل أشكال العمل غير المتخصص أو غير المؤهل . ومن الواضح ان هذا الرأى « يتعارض مع التنظيم الراهن للعمل القائم على تقسيم القوى العاملة الى شرائح متدرجة ، على مستويات مختلفة ، والقاصر عن استخدام قدرات العمال بالكامل ، ويعيبه نقص الكفاءات بين الجماهير العريضة من العمال . ومن ثم فان الحق فى الدراسة فى هذه الظروف يرتبط ارتباطا وثيقا بالكفاح ضد التنظيم الحالى للعمل » .

وتقوم أهمية نظام المئة والخمسين ساعة على الايمان المتزايد بأن الثقافة مطلوبة لأن « التدقم الثقافى للعمال يكشف عن ضروب من الشذوذ ، ويخلق حالة متأزمة ، ويثبت ان التنظيم الحالى الذى لا تستخدم فيه القدرات والمعارف استخداما كاملا نظام خاطىء لا يمكن الدفاع عنه ، وان التنظيم الحالى للعمل يتعذر تطبيقه » .

تطبيق نظام المئة والخمسين ساعة
المؤسسات ، والمضمون ، والطرق

هذه المظاهر لنظام المئة والخمسين ساعة هى نتيجة الاختيار النوعى الذى أجرته نقابات العمال بالنسبه للمدارس ، ومضمون الدراسات العمالية ، والطرق المتبعة .

أما بالنسبة لمشكلة المؤسسات فان حركة نقابة العمال رفضت بالكلية الاقتراح الخاص بضرورة أن تكون « مدرسة العمال » منفصلة عن النظام المدرسى ، بل انها على العكس من ذلك أبدت مبدأ أن تستخدم المئة والخمسين ساعة فى نطاق النظام المدرسى الحكومى . معنى هذا ان حركة نقابة العمال سوف يكون لها تأثير لا على المصنع فحسب ، وانما أيضا على المجتمع ، فهى مظهر للحركة العمالية لاصلاح المدرسة وجعلها ديمقراطية ، فالنظام المدرسى الحالى ، كما يتبين من مطبوعات نقابة العمال ثقيل الوطأة على أبناء العمال ، اذ لا يقدم لهم تعليما جيدا ، ولم يزل قائما على الطرق والروابط الآمرة ، ولا يعمل أى حساب للتقدم الاجتماعى والديمقراطى الذى أحرزه البلد . واذ رأت النقابات العمالية ان هذا هو نوع النظام المدرسى الموجود فانها أرادت أن يكون نظام المئة والخمسين ساعة معيارا قياسيا للنظام المدرسى كله . وعلى ذلك أصرت الحركة العمالية على أن تتيح القواعد التى تحكم حق الدراسة فرصة للضغط على النظام المدرسى الحكومى فيما يتعلق بالمناهج والمضمون والأساليب . ومن شأن قيام جدل بين القديم والحديث ، وبخاصة عودة عدد متزايد من العمال الى المدرسة ، أن يساعد على تجديد النظام المدرسى ، وحفز اصلاح أساسى حقيقى يتجاوز فى مداه مجرد المطالبة باصلاح التعليم الذى كثيرا ما بذلت بشأنه الوعود .

لذلك فان معنى الاختبار الذى أجرته النقابات العمالية هو تطبيق المبدأ الدستورى الخاص بالحق فى الدراسة ، والمكفول بنظام عام متجدد من أساسه . وبازاء مثل هذه السياسة التى تعكس الاستراتيجية الاجمالية للحركة النقابية العمالية أسقطت المحاولات التى بذلت لقصر نظام المئة والخمسين ساعة على مدارس خاصة بالعمال . غير انه قد وجه هجوم على كل من الاجراء العام الذى اتخذ صورة « التعليم للشعب » (لأنه نظام « ضعيف » يستهدف مساعدة المبتدئين المتخلفين على تحصيل ما فاتهم

تحصيله ، نظام أنشىء فى ايطاليا عام ١٩٤٧ باسم « مدرسة الشعب ») ، والدراسات الخاصة (لأنها تستغل الراشدين الراغبين فى الحصول على درجات علمية أعلى) .

أما بخصوص مضمون الدراسات فان الأهمية التى ينسبها النقابيون العماليون الى نظام المئه والخمسين ساعة « تتجاوز مجرد اثبات الحق فى الدراسه ، فهى تتضمن طلبا جديدا للثقافة » . وقد أصبح واضحا ان المضمون الثقافى يجب أن يقرن « بخبرة العمال ، وجهود نقابة العمال ، والتراث الفكرى للحركة العمالية » ، وان الثقافة يجب « أن تزود الطلبة بالوسائل اللازمه لاكتشاف الحقائق وتحليلها ، وتساعد العمال على اكتساب وعى عام وقوى بالعمليات الاقتصاديه والاجتماعية التى يشتركون فيها ، وانها يجب أن تساعدهم على التحدى والتغلب على التنظيم الحالى للعمل فى المصنع وفى المجتمع » .

وسجل مؤتمر انعقد فى نوفمبر ١٩٧٣ ان نظام المئه والخمسين ساعة يجب أن يطبق فى ضوء الحاجة الراهنه للمعرفه ، التى أصبحت واضحة فى المصانع ، ومن خلال كفاح نقابة العمال ، ومن بين الترتيبات الخاصة باستخدام الحق فى الدراسة يتعين على مجالس المصانع أن تختار تلك التى « تلائم على أفضل الوجوه كل مستوى من مستويات الوعى ، والجهود المبذوله فى كل مصنع » . وعلى ذلك « فلكى يمكن دعم مبدأ المساواة الذى لا يتقدم تطبيقه كما ينبغى فى أى مصنع بسبب الفروق الموجودة فى مستويات تعليم العمال » يمكن لمجالس المصانع أن تقرر ، فى مجموعها ، استخدام نظام المئة والخمسين ساعه للعمال غير الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الثانوية . وفضلا عن ذلك « ففى قطاع تكون فيه الأحوال سيئة بنوع خاص وتقتضى اجراء تحقيق » لمجلس المصنع أن يناقش فكرة تقديم برنامج دراسى عن ظروف العمل . ويجب بوجه عام أن تكون هناك علاقة وثيقة بين موضوع الدراسات وبين الحالة الراهنة للأعمال فى الصناعة وفى المجتمع .

وقد أنشئت الدراسات بمنشور دورى أصدرته وزارة التربية ، نص فيه على أن « خطط العمل ومناهجه فى كل دراسه يجب أن يتولى وضعها المدرسون والعمال » . وقد نجح اتحاد النقابات العماليه الثلاثه فى تأكيد بأنه تمشيا مع المعنى السياسى لحق الدراسه يجب أن لا يكون هناك برامج تعليمية جافة (بخلاف الوحدات الموضوعية الأربعة : وتتضمن الوحدة الأولى الرياضيات والملاحظة العلمية ، والثانية الجغرافية والتاريخ والتربية القومية ، والثالثة اللغة الايطالية ، والرابعة لغة أجنبية) . وعلى العكس من ذلك قرر الاتحاد أن يوضع تخطيط لمدة الدراسة وملخص المنهاج ، فى خطوط عريضة ، أما تفاصيل البرامج فتترك للمدرسين والعمال الذين سوف يتلقون هذه الدراسات ، وكذا « قادة الحركة النقابية العمالية ، ولو انه لم ينص عليهم صراحة ، ولكن جرى العمل هكذا فى ظروف عديدة » .

أما بخصوص الوسائل الدراسية فبصرف النظر عن رفض مفهـــوم التدريس التقليدى ، وتأكيد مبدأ العمل الجماعى ، والتنظيم الذاتى المشترك ، فانه يجب ملاحظة ان مبدأ الاستخدام الجماعى للمئة والخمسين ساعة هو جزء أساسى من الفوز الذى ظفر به العمال بحصولهم على الحق فى هذه الساعات ، واستخدامهم اياها . وتعتبر نقابات العمال ان هذا المبدأ مشروع أسوة بالمبدأ المطبق على الدراسة فى المدارس الحكومية . ويعنى الاستخدام الجماعى للحق فى وقت الدراسة لا ادراك ان الحلول الفردية خادعة فحسب ، وانما أيضا تأكيد الفائدة التى يمكن الحصول عليها من مفهوم جديد للرابطة التعليمية .

ويجب أن يمارس الحق فى الدراسة ، من حيث المضمون ، ويستخدمه بصورة جماعية كل العمال ، فى المدرسة وخارجها • وتقوم الأساليب الدراسية على هذا المبدأ •

ويمكن تطبيق الممارسه الجديدة ، اما فى الوقت الذى تبدأ فيه الدراسات أو أثناء اعطائها • وبخصوص المرحلة الأولى (الدراسية) يوجد بند فى العقد الجماعى لعمال التعدين « يدعو مجلس المصنع الى أن يحدد ، بالاتفاق مع الادارة ، المعايير الموضوعية لتعريف العمال الذين لهم هذا الحق » • ومع ذلك ينبغى ملاحظة أن اتحادات العمـــال لا تقتصر على اختيار الطلبة ، ذلك أن هدفها هو اشراك كل العمال فى مناقشة حول المعنى المبتكر العميق للحق فى الدراسة بالنسبة للمبادرات فى المصنع ، وفيما وراء هذه المبادرات » ، بحيث تكشف المجابهة السياسية عن الأولويات الفردية التى يتعين الوفاء بها ، ونمط الدراسات ، والأساليب ، والمضمون ، والمعايير التى تحدد من الذى يشترك فى الدراسة ، وباختصار تبدأ الدراسة فى هذه المرحلة •

وفى المرحلة الثانية ، أثناء استمرار الدراسات ، تحدد الادارة الجماعية أساليب الدراسة ، لأنها تقدم قاعدة جديدة للعلاقات بين العمال والمدرسين ، وبين كل المشتركين وبين المدرسين أنفسهم ، وكذا العلاقات بين المدرسة والبيئة •

تطور الدراسات :

لكى ينسنى فهم المبادىء التى نتبعها الحركة النقابية العمالية بشأن اســتخدام المئة والخمسين ساعة يجب أن يؤخذ فى الاعتبار موقف العمال بالنسبة لحضورهم التعليم المدرسى • ذلك أن معظم العمال غير حاصلين على أدنى شهادة فى التعليم الثانوى : « يتبين من تحريات أجريت فى قطاع الصناعة وحده فى عام ١٩٧٠ أن ١٨٪ من العمال قد أتموا مرحلة الدراسه الالزامية ، وأن ٦٥٪ منهم حاصلون على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية » •

ولتصحيح هذا الوضع التعليمى المختل التوازن قررت النقابات العمالية أن تستخدم أجازة الوقت الدراسى بالأولى فى الحصــول على أدنى شـــهادة فى التعليم الثانوى ، ووجهت اكبر اهتمام للدراسات المخصصة للأشـــخاص الذين يجب أن يحصـــلوا ما فاتهم من التعليم المدرسي الالزامى • غير أن الجامعات تنظم حلقــات دراسية يحضرها كل من العمال والطلبة •

وتتضح أهمية هذه الدراسات من بعض البيانات المتعلقة بالذين حضروها فى السنوات ١٩٢٧/٧٤ ، و ١٩٧٤/٧٥ ، ومن الاتجاهات فى ١٩٧٥/٧٦ • ففى السنة الاولى كان هناك فى المجموع ٩٣١ دراسة ، وفى السنة الثانية حوالى ٢٢٠٠ ، وفى السنة الثالثة ٣٦٠٠ • وعلى ذلك فهناك حوالى ألف دراسة جديدة كل عام •

وبخصوص الدراسات التى تؤهل للحصول على أدنى شهادة فى التعليم الثانوى يجب ملاحظة النقاط الآتية : تجرى الدراسات فى المدارس الحكومية ، ويتولى المعلمون التدريس لفترة زمنية محددة ، وتنتظم الدراسات فى وحدات ، تضم الوحدة أربع دراسات ، ولا يشترك فى الدراسة الواحدة أكثر من خمسة وعشرين عاملا : وتستغرق الدراسة سنة مدرسية واحدة ، لا تقل عن ٣٥٠ ساعة فى التدريس ، ولا تزيد على ٤٥٠ ساعة (تستغرق الدراسة العادية فى المدرسة ثلاث سنوات) •

ونظرا لضيق الحيز ، اقتصر على وصف العمل فى السنة الأولى ، وأذكر بضع

نقاط تتعلق بالسنوات التالية • ففي عـــام ٧٤/١٩٧٣ حضر ١٨٥٠٠ عامل ٩٣١ دراسة • وجرت ٦٨٠ دراسة (٧٣ في المائة) في شمال ايطاليا ، ١٣٥ دراسة (١٤ر٥ في المائة) في وسط ايطاليا ، ١١٦ دراسة (١٢ر٥ في المائة) في جنوبيها •

اما بخصوص المشتركين فقد كانوا منذ السنة الاولى والسنوات التالية اما عمالا حصلوا على الحق في الدراسة بموجب عقودهم الجماعية ، أو عمالا من فئات أخرى لم تندرج بعد في هذا النظام ، أو اشخاصا عاطلين عن العمل ، أو من ربات البيوت • ويتضح من دراسة أجريت لمجموعة من ٨٠٨٢ مشتركا في الدراسات أنهم يضمون الفئات الآتية : العمال الزراعيين (٠ر٣٪) والعمال اليدويين ، والصبية ، والعمال غير المهرة (٢٨ر٦٪) ، والحجاب ، والبوابين ، والسعاة ، والمساعدين في الحوانيت (٢ر١٪) ، والعمال المهرة ، والمتخصصين (٦٠ر٩٪) ، والحرفيين (٢٪) ، والتجار (٠ر٦٪) ، والمزارعين (٠ر٢) ، والمستخدمين (١ر٨) ، والممرضات (١ر٣) ، وربات البيوت (١٪) ، وغير هؤلاء (١ر٢٪) • أما عن نسبة الرجال الى النساء فكان هناك ٦٨٤٨ رجلا (٨٤ر٧٪) و ١٢٣٤ امرأة (١٥ر٣٪) ، وكشف هذا التحقيق أيضا عن معلومات مفيدة عن المشتركين • فقـــد كان معظم الرجال (٨٤ر٧٪) من المتزوجين الدين تجاوزت أعمارهم ٢٥ سنة ، ويؤدون أعمالا تعدينية متوسطة أو كبيرة بعض الشيء (٧٧ر٧٪) • أما النساء (١٥ر٣٪) فانهن أصغر سنا من الرجال ، وغير متزوجات ، ومؤهلاتهن في الغالب أقل قيمة (من مؤهلات الرجال) • وينتمي حوالي ٧٠٪ من المشتركين الى طبقة العمال أو الفلاحين ، ولا يتعدى مستوى تعليمهم في الغالب مرحلة التعليم الابتدائي • وبخصوص ترك المدرسة خلال فترة التعليم الالزامي فان ٧٣٪ من الذين استجوبوا قد كفوا عن الذهاب الى المدرسة عندما بلغوا سن الرابعة عشرة • وكان التقرير المدرسي عن الأشخاص الذين استجوبوا كالآتي : ١ر٨٪ لم يحصلوا على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية ، ٥٩ر٧٪ حصلوا على هذه الشهادة ، ٢١ر٤٪ حضروا الصف الأول بعد المرحلة الابتدائية ، ١٦ر٩٪ حضروا بعد الصف الأولى التالي للمرحلة الابتدائية ، ٠ر٢٪ لم يجيبوا بشيء •

وفي الامكان أن نكون فكرة عن أحد المشتركين في المئة والخمسين ساعة دراسية من حيث دوافعه وآماله • فالدوافع التي يمكن تجميعها بعنوان « تطلعات الى التغيير » والتي تصدر أيضا عن وعيهم الثقافي الجديد بحالتهم الراهنة ، تبدو في الواقع أكبر بكثير من الدوافع المتعلقة « بتحركية العمل » ، والحصول على شـــهادة دراسية ، أو البحث عن وظيفة • وتعطينا الاجابات الكثيرة على الأسئلة المتعلقة بالمجموعة الأولى معلومات مفيدة • من ذلك مثلا هذا التصريح : « أعتقد أن المستوى الأعلى في التعليم يساعدني على فهم المزيد من الأشياء في العمـــل الذي أؤديه » أدلى به ٤٥ر٨٪ من المستجوبين • وهذا التصريح : « حضور الدراسات وسيلة طيبة للقاء الناس ، ومناقشة الأمور مع الآخرين الذين يعانون المشاكل التي أعانيها » أدلى به ٥٣ر٥٪ • أما الأسئلة المتعلقة بامكانية التحرك المهني فانها أتت بالنتائج الآتية تصريح يقول « آمل أن أحصل على دبلوم يساعدني على الحصول على مركز أفضـــل في الشركة » أبداه ٢٣ر٦٪ » والتصريح : « أود أن أغير عملي ، وسوف تساعدني شهادة الدراسة الثانوية بالتأكيد في البحث عن وظيفة جديدة « أبداه ١٢ر٩٪ ، أما الأسئلة الخاصة بالدوافع المتصلة بالحصول على شهادة دراسية فان ١١ر٣٪ فقط أجابوا هكذا : « أود أن أحصل على دبلوم حتى أستطيع أن أجرى دراسات أعلى » • والقليل جدا هم الذين أعطوا ردودا ايجابية على الأسئلة المتعلقة بالبحث عن عمل : فقد أعطى واحد في المئة فقط الاجابة الآتية : « أنا عاطل عن العمل ، ومن المستحيل ، بدون شهادة دراسية ، أن أجد عملا » •

وهاكم بعض المعلومات عن المعلمين • فبالنسبة لأعمار ٥٧٥ معلما وجد أن ٥٣٫٩٪ منهم فى المجموعة من سن ٢٦ الى ٣٠ سنة ، و ٣٢٫٣٪ فى سن ٢٥ أو أقل ، و ١٠٫٤٪ بين ٣١ سنة و ٣٥ سنة ، و ٦٣٪ من المجموع نساء •

وهكذا فان معظم المعلمين صغار السن ، وحصلوا على دبلوماتهم حديثا ، وأغلبيتهم من النساء • أما عن اصولهم الاجتماعية فمعظمهم (أكثر من ٥٦٪) من الطبقة المتوسطة أو المتوسطة الدنيا (حرفيون ، تجار ، مزارعون ، مستخدمون ، تقنيون ، وصغار الموظفين) ، و ٧٫٥٪ أبناء او بنات عمال زراعيين ، وعمال غير مهرة ، و ٨٫٩٪ أبناء عمال مهرة أو متخصصين • وآخرون (١٥٫٨٪) أبناء مديرين ، ورجال أعمال ، وأعضاء مهن حرة ، وكبار الموظفين ، ومدرسى الجامعات • وبخصوص دوافعهم الرئيسية فان مواقف المعلمين كانت كالآتي : كان الدافع الغالب هو الرغبة فى « اكتساب خبرة شخصية فى التدريس » • وقد أبدى هذا الدافع ٦٧٫٥٪ من المدرسين • يأتى مباشرة بعد هذا الدافع التالى : « لأساعد العمال على فهم الأشياء فهمـا أفضل » (٦٦٫٨٪) ، ثم : « لأتصل بالعمال بوشائج انسانية » (٤٤٫٣٪) ، و « لأعطى هذه الطائفة من التلاميذ مستوى ثقافيا أعلى » (٣٦٫٣٪) •.

أما نسبة الوقت الذى خصص للموضوعات التي عولجت فى هذه الدراسات فهى كالآتي : ظروف العمل والبيئة (٦٤٫٨٪) ، والظروف الاجتماعية (٥١٫٨٪) ، والتعليم الثقافي في الوحدات المشتركة بين فروع المعرفة (٤٠٫٥٪) • وحصص وقت أقل من هذا بكثير للمناقشات حول موقف نقابه العمـال (١٢٫٤٪) ، والوضع السياسى (١٠٫٢٪) ، ومشاكل الأسرة (٤٫٢٪) •

وعند تطوير أساليب العمل القائمة على الادارة الجماعية للدراسات والعلاقة التنظيمية المشتركة أخذ فى الاعتبار الأهداف الآتية : زيادة الخبرة الشخصية لدى المشتركين ، الاشارة خلال المناقشات الجماعية الى الحدود الذاتيـة للتفسيرات التى يعطيها كل منهم لخبرته الشخصية ، ومساعدة المشتركين على تكوين فكرة موضوعية عن الأشياء ، ومساعدتهم على تطوير أساليب صحيحة للبحث ، بالنظر الى المشكلة بوضوح ، وصياغة الفروض ، والبحث عن المعلومات ، ووضع استنتاجات تجريبية ، وتنمية عادة التنظيم المنهاجي ، والتصنيف ، والاستدلال ، والحساب وتدريب المشتركين على البحث فى الخلفية التاريخية لمساعدتهم على رؤية العوامل التى حددت أو عدلت الظاهرة الرئيسية التى يجرى تقصيها • ويلاحظ « دور » أن التجربة قامت على أساليب مختلفة كل الاختلاف عن الأساليب المستخدمة فى المدارس التقليدية :

« فالمدرس لم يعط التلاميذ ـ أى العمال ـ المعلومات التى يملكها ، بكيفية لا تتفق مع قواعد النقد النزيه ، بل على العكس من ذلك اختير باتفاق الجميع ، وعالجت المجموعة المشكلة معالجة جماعية ، اعتبارا من المعلومات التى كانت عند كل عضو ، وتحرياته الخاصة عن المشكلة • وكان من المهم لا مجرد اطلاعهم على كيفية استخدام بعض الوسائل التعليمية ، وانما أيضا اكتشاف السبب فى أن عددا كبيرا من العمال لم يكونوا قادرين على معرفة كيفية استخدامها عندما كانوا يترددون على المدرسة » •

وأبان التحقيق بنوع خاص أن الأساليب المنهاجية التى طبقت كانت كالآتي : فى ٧٦٫٣٪ من الحالات أجريت « مناقشات » عديدة للغاية ، وفى ٥١٫٥٪ من الحالات عقدت دورات كثيرة لتقديم تفسيرات اضافية ، وفى ٤٩٫٧٪ من الحالات أجريت أعمال

جماعية « كثيرة جدا » ، وفى ٨٪ من الحالات نظمت مقابلات كثيرة ، وفى ٥٥ر٨٪ من الحالات جرت مقابلات « من وقت الى آخر » ٠

فاذا جمعنا الأساليب التى استخدمت « كثيرا جدا » وتلك التى استخدمت « من وقت الى آخر » ، حصلنا على النتائج الآتية : « مناقشات » ٩١ر٣٪ ، « عمل جماعى » ٨٠ر٨٪ ، « مقابلات » ٦٣ر٨٪ ٠ ومن جهة أخرى لم يكن هناك على وجه التقريب « استجواب » (« كثيرا جدا » فى ٣٪ من الحالات ، و « من وقت الى آخر » فى ٦ر٦٪ من الحالات ، و« لم يذكر » فى ٢٧ر٦٪ من الحالات) ٠ وبالنسبة للوسائل التعليمية فان الكتب المدرسية لم تستخدم الا قليلا (أجاب حوالى ٦٠٪ من المدرسين الذين سئلوا بأنهم لم يستخدموها) ٠ غير أن الكتب غير المدرسية قد استخدمت بقدر أكبر (اعتبرها ٢٧ر٧٪ على جانب كبير من الأهمية ، واعتبرها ٢٥ر٦٪ ذات أهمية ثانوية) ، والصحف والدوريات (٤٪ من المدرسين أعطوها المكانة الأولى ، و ٢٥ر٩٪ أعطوها المكانة الثانية ، و ٢٥ر٤٪ أعطوها المكانة الثالثة) ٠ واستخدمت كثيرا المواد المجهزة فى المدرسة (كراسات ، أسئلة ، ثبت بالكتب والمراجع ، مواد مطبوعة بالرونيو ، الخ) ، فأعطاها ٥١ر٥٪ (من المدرسين) المكانة الاولى ، و ١٣٪ المكانة الثانية ، و ٨ر٥٪ المكانة الثالثة ٠ ولم تستخدم أية معدات سمعية بصرية ، ولم يذكر ٩٢ر٢٪ من المدرسين هذه المعدات ضمن المواد التى استخدموها ٠

أما عن استخدام اجازة الوقت الدراسي خلال السنة ١٩٧٤/٧٥ فقد كانت هناك ٢٢٠٦ دراسات ، منها ١٤٠٩ (٦٣٪) أعطيت فى شمال ايطاليا ، و ٣٦٩ (١٧٪) فى وسطها ، و ٤٢٩ (٢٠٪) جنوبها ٠

وهكذا زادت النسبة المئوية للدروس التى تعطى نهارا ٠ على أن الدراسات التى تحصل على معونة من المناطق والكوميونات قد طرحت من العدد الاجمالى للدراسات (٢٢٠٦) ، أما الدراسات التى نظمتها الوزارة عما ١٩٧٤/٧٥ فقد بلغت ٢٠٢٨ ، وحضرها ٣٨٠٠٠ عامل ٠

بعض المحاولات لتقويم التجربة :

تقوم التعليقات الموجزة التالية على معلومات متاحة ، وتتعلق بالقيمة العامة للتجربة ، والمشاكل النوعية التى تبدت خلال الدراسات ، وآراء بخصوص تطوير المشروع ، وامكانيات المستقبل ٠

يعتبر أولئك الذين يرون نظام المئة والخمسين ساعة من وجهة نظر اتحاد العمال ، ومن الوجهة السياسية ، وكذا أولئك الذين يرونه من زاوية تعليم الكبار ، أن التجربة فى مجموعها ابتكارية للغاية ٠ وتبدو التجربة من داخل الحركة العمالية « نصرا كبيرا لم يسبق له مثيل فى العالم الرأسمالى » (ذلك هو التصريح الذى أدلى به ج٠ نابوليتانو فى افتتاحية المناقشات فى اللجنة المركزية للحزب الشيوعى الايطالى فى موضوع « معركة الأفكار والتجديد الثقافى » التى جرت من ١٣ الى ١٥ ينساير ١٩٧٥) ٠ ولا تعتبر التجربة انجازا ثقافيا ، وانما مرحلة فى الطريق الى « التقدم الفكرى للجماهير ، وجزء لا يتجزأ من كفاح العمال ، ومظهرا هاما من « الاقتراحات بشأن أنموذج اجتماعى جديد » (ج٠ ترنتن) ٠

ومن وجهة نظر تعليم الكبار يدرك أى انسان يعرف تاريخ تعليم الكبار فى

ايطاليا (منذ أولى جمعيات المعونه المتبادلة حتى الآن) ان الحصول على الحق في المئة والخمسين ساعة هو حد فاصل بين الماضي والحاضر ، وخطوة تقدمية هامه . ولا شك أن الانسان اذا نظر الى الثلاثين سنه الماضية أدرك المسافه الزمنية التى كانت لازمة لاقامه علاقات واعيه بين الحركة العمالية وتعليم الكبار . ولكن ينبغي أن يقال ان نظام المئة والخمسين ساعة قد عرض بوثبه واحدة عن كل هذا التأخير . وفي رأيي أن امكانية الطفرة — بالمعنى البيولوجي لهذا المصطلح — في نظرية تعليم الكبار وتطبيقها قد سنحت فرصتها ، ويجب أن تمضى الدراسات في هذا الموضوع الى مدى أبعد مما تيسر لها في هذا المقال . وانى أسجل فقط أن امكانيات نظام المئه والخمسين ساعة تتيح المجال النظام لتعليم الكبار ، لا يكون فيه الحصول على المعرفة « محايدا » (أى يتعلق أساسا بالابقاء على الوضع الراهن) وانما يرتبط ارتباطا وثيقا بالاشراف الاجتماعى على العمليات التربوية الجارية في مجالات العمل ، والاعلام ، وأوقات الفراغ ، والحياة اليومية .

وليس الاضطلاع بمثل هذا الاستكشاف لامكانات المستقبل بمهمة هينة . ان المشاكل النوعية التى تثور خلال ممارسة الدراسات لترجع الى مقاومة التجديد . ولقد ظهرت الصعوبات عند مختلف المستويات والمواقع . وتجنبا لسوء الفهم ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار أن بعض مظاهر النظام التربوى القديم لم تزل باقيه بين العمال أنفسهم ، من حيث أن هناك مشاكل أخرى تثور لأن على المدرسين أن يعالجوا أمورا لم يتأهلوا لمعالجتها . هذا القصور في الاعداد ، في كل من الاتجاهات والأساليب ، قد حمل التقليديين على اغلاق المنشآت والانتقاص من النظام ، في حين شجع المجددين على الاستزادة من التجريد والارتجال . ومع ذلك قد نشأت أخطر الصعوبات من تأثير عالم الأعمال على النظام المدرسى . فقد اعتادت المدارس أن تؤدى عملها دون أن يعوقها شيء ، وتحتفظ لنفسها باستقلال وهمى ، وأدى هذا الى اختلافات في الرأى وتضاربات على مستوى العلاقات بين وزارة التربية واتحادات العمال ، وفي المدارس بين المدرسين والأوائل والعمال . وينبغي تفسير هذه الخلافات والتضاربات — فيما وراء مراكز الوزراء والمفتشين بالأقاليم والعمداء — بأنها دلالة صحية على الانفصال القائم بين المدرسة والمجتمع ، وثغرة في مسار التاريخ لا يجوز سدها بالتهرب من الحقيقه . ومن الخطأ التهوين من أمرها أو اخفاؤها . وينبغي النظر الى التناقضات كلها على حقيقتها الواقعية . ومن رأيي أنه اذا وضعت الحجج التنظيمية والأيديولوجية والادارية والميثودولوجية (المنهاجية) جنبا الى جنب ، في وضوح وصراحة ، أمكن تحقيق الأغراض الرئيسية من نظام المئة والخمسين ساعة ، وهو الاصلاح المدرسى .

ترجمة : أحمد رضا

موقفان

من اجتذاب الجمهور إلى البرامج التعليمية بالإذاعة

الكاتبان • جوناثان جونز و جيمى شيرف

الأول : مدير مركز الاعلام باكاديمية تطوير التعليم بوشنطن

والثانى : مدير مشروع البحوث الاذاعية ، جامعة مساشوستش أمهيرست وكلاهما من الولايات المتحدة الامريكية •

يظهر من احصاءات اليونسكو أنه يوجد فى العالم الثالث ما لا يقل عن ٧٥ مليون جهاز لاستقبال الارسال الاذاعى ، أى بمعدل جهاز واحد لكل ٣٠ أو ٤٠ فردا • وتملك أغلبية السكان فى أمريكا اللاتينية أجهزة كهذه ، كما تملكها فى بلاد افريقيا وآسيا أقلية لا بأس بها من السكان • وهناك حاجة ماسة لدى المستمعين — وأغلبيتهم من الكبار الذين تخطوا مرحلة الدراسة بالمدارس — الى استمرار الدراسة والتثقيف • وجهاز الراديو بالنسبة للكثيرين منهم هو الوسيله الوحيدة للاتصال المنتظم بالعالم فيما وراء القرية التى يقطنونها أو المنطقة التى يعيشون فيها • ومع ذلك لم يكن بين البرامج الاذاعية لبلاد العالم الثالث غير ٥٪ وضعتها اليونسكو تحت عنوان البرامج التعليمية (١) •

ومن الواضح أن رجال التربية لم ينجحوا فى السيطرة على هذه الأداة الرئيسية للاتصال الجماهيرى • ولا يرجع ذلك الى

عدم ادراكهم لمدى اتساع تأثير الاذاعة • لكننا نرى أن رجال التربية الذين جذبهم الى الاذاعة انخفاض تكلفتها واتساع نطاق جمهورها استخدموها بطريقة تؤدى فى الغالب الى الاخفاق فى تحقيق خفض التكاليف أو اكتساب جمهور واسع حقا •

وسنحاول أن نتبين أسباب هذه المفارقة • ثم نتحدث عن أسلوبين استراتيجيين استخدما فى اكوادور للوصول الى الجماهير الغفيرة والمعاونة فى تعليمها • يعتمد أحد هذين الأسلوبين على الاتصال المبنى على المقدرة المهنية « من أعلى الى أسفل » ، ويعتمد الأسلوب الآخر على الاتصال القائم على المشاركة « من أسفل الى أعلى » • اعتمد أحدهما على اقتباس أساليب الدعاية التجارية الأمريكية ، واعتمد الآخر على تطوير أساليب تنمية المجتمع التى يستخدمها فى الناحية فى ريف أمريكا اللاتينية • واذا كان نطاق كل من الوسيلتين وفلسفتها وأهدافها ونتائجها تختلف عن الأخرى فقد نجحت كل منهما فى ابلاغ الرسالة التعليمية الى جموع المستمعين من الكبار •

المفارقة التى يواجهها رجل التعليم عند استخدام الاذاعة

هناك اتجاه لكى لا تسلم وسائل الاتصال الجماهيرى الا لمن يســـتطيعون أن يخاطبوا الجماهير الغفيرة • والجماهير الغفيرة لا يمكن أن تجتذب وتكتسب الا وفقا لشروطها الخاصة • وكثيرا ما يعجز القائمون على تربية الكبار عن ادراك الآثار المترتبة على هذه الحقائق الأساسية • فالجماهير الغفيرة تختلف عن تلاميذ الفصول الدراسية ، وعن الحاضرين فى الندوات الريفية ، وعن المستمعين الى البرامج التعليمية بالاذاعة ، فهى جماهير ليست « أسيرة » لبرنامج محدد ومفروض عليها •

ولا يكفى أن يقدم أحد الى الجماهير الغفيرة وعدا بالحصول على نتائج طيبة فى المدى الطويل (كزيادة المعرفة ، أو زيادة المهارة الحرفية) ، أو القاء الدروس من خلال الاذاعة بالطرق التقليدية • فالنجاح مع الجمهور الغفير يعنى الوصول الى جمهور أوسع من أولئك الذين يتوفر لديهم حافز قوى يدفعهم الى الاشتراك فى احدى الندوات الريفية والمواظبة على حضورها ، أو متابعة البرامج التعليمية المنظمة بالاذاعة • وينبغى أن نفترض أن الجمهور الغفير ، وان كان يهتم بتوسيع معارفه والارتفاع بمستواه ، يفتقر الى ذلك التشجيع والتماسك الذى ينشأ عن الاستماع الجماعى ، ويكون أكثر قابلية للاستجابة للمؤثرات العاطفية • وما دامت المحطات الأخرى تذيع الموســيقى والمسرحيات الغنائية الساذجة ومواد التسلية الخفية فان الجمهور الغفـير يمكن أن

يحرك مؤشر الراديو بمجرد شعوره بالسأم أو التعب أو عدم القدرة على متابعة الدرس الذى تقدمه الاذاعة ٠

ومن ثم يختلف الجمهور الغفير عن المجموعات المنظمة من المستمعين أو الحاضرين، فيما يتميز به هذا الجمهور من رغبة فى التسلية أو الهروب ٠ والوسيلة المؤكدة لفقد الجمهور الغفير هى البدء فى الوعظ والتعليم ٠ والوسيله المؤكدة لاجتذاب هذا الجمهور والاحتفاظ به هى أن نقدم اليه اشباعا عاطفيا مباشرا ومستمرا ، وذلك مع التعليم جنبا الى جنب ٠

ويعرف المشـــتغلون بالاذاعة التجارية واذاعة مـــواد التسلية كيف يخاطبون المستمعين وفقا لهذه الاسس (اى وفقا لما يطلبه المستمعون انفسهم) ، ولكنهم يفتقرون مع الأسف الى أى هدف تربوى أو تنموى أكبر ٠ ولسنا فى حاجة للافاضة فى الحديث عن البرامج التافهة والمثيرة التى لا ترمى الا الى زيادة عدد المستمعين ٠ غير أن ذلك لا ينبغى أن يخفى حقيقة أن رجال التربية يمكن أن يتعلموا دروسا قيمة من أساليب البرامج التجارية وبرامج التسلية ٠

وكثيرا ما لا يفكر المشـــتغلون بالتربية عن طريق الاذاعة فيما يحتاج اليـــه المستمعون ، بل يسعون الى تحقيق أهداف تربوية أو تنموية طويلة المدى ٠ فهم ينطلقون مما ألفوه من العمل فى المدارس وفى تعليم الكبار ٠ فيصرون على الربط بين الرسالة الاذاعية وأنشطة الدراسة الجماعية فى اطار البرامج الطويلة المدى والمتعددة الأوجه ٠ وهم يعتبرون أن المواد المطبوعة الاضافية ، والدراسة على أساس المواجهه مع المدرس، عنصران أساسيان لتمكين الاذاعة من أن تحدث أثرا عميقا أو دائما بين مستمعيها ٠

وربما كانت أساليب تعليم المجموعات ، عندما تنفذ تنفيذا جيدا ، توفر تعليما أعمق مما يتوفر للجماهير العريضـــه عن طريق الاذاعة المفتوحة ٠ وقد نجحت هـــذه الأساليب أيضا فى اجتذاب جمهور كبير فى عدد محدود من بلاد العالم الثالث ٠ لكننا نقرر أنه ليس فى وسع معظم البلاد أن توفر جمهورا واسعا عن طريق تعليم المجموعات، اذ أن تدريب هذه المجموعات ، وانتاج المواد المطبوعة اللازمة وتوزيعها ، والتنسيق بين المجموعات والقائمين بالتدريس فيها ، تؤدى كلها الى استنفاد الموارد التى كان يمكن أن توجه الى الرسالة التى تستطيع الاذاعة وحدها أن تقوم بها ، ورفع مستوى هذه الرسالة ٠

ومن رأينا أيضا أن الأساليب التى تنتج قدرا أقل من العلم لدى عدد أكبر من المستمعين قد تمثل استخداما أفضل للموارد فى كثير من الأحيان ٠ ومن المؤسف أن سيطرة طريقة تعليم المجموعات ووفرة الكتابات فيها أدت الى الانتقاص من أهمية البديل الآخر وهو التعليم الجماهيرى عن طريق الاذاعة المفتوحة ٠

وقد أجريت مؤخرا دراسة لخمسة وستين من البرامج الاذاعية الموجهه للتنمية، فلم يكن بينها غير خمسة برامج تتضمن اذاعات مفتوحة موجهة الى جمهور غير منتظم وغير محدد بطريقة قاطعة ٠ أما بقية البرامج فكانت ترتبط بصورة مباشرة باشتراك المستمعين بصورة أو أخرى فى برنامج طويل المدى للمناقشة الجماعية أو الدراسة أو القيام بأعمال مشتركة ٠

وكانت المشروعات العشرون التى توفرت بشأنها البيانات عن المستمعين موجهة

كلها الى جمهور منظم • ولم يكن بينها غير مشروعات ثلاثة يمكن أن توصف بأنها أمتدت الى الجمهور العريض ، وهى مشروعات « الحركة البرازيلية للتعليم الأساسى » التى بدأت فى مطلع العقد السابع من هذا القرن (وبلغ عدد المشتركين فيها ١١١ر٠٠٦) ومدارس كولومبيا (وبلغ عدد المشتركين فيها ١٦٧ر٤٥١ فى سنة ١٩٦٨) • والحملة الصحية التى نظمتها اذاعة جمهورية تنزانيا المتحدة فى سنة ١٩٧٣ (وبلغ عدد المشتركين فيها مليونين) • ونجد فى جميع هذه الحالات ظروفا استثنائية ملائمة قد يرجع اليها الفضل فى وصول هذه البرامج الى تلك الأعداد الكبيرة •

وينبغى أن نلاحظ منذ البداية أن جمهورية تنزانيا المتحدة هى البلد الوحيد الذى تجاوز فيه جمهور المستمعين ١٪ من مجموع السكان • وقد يكون لشخص الرئيس نيريرى كزعيم لبلاده ، واهتمامه بالتنمية الريفية ، وانشائه لحزب يوجه اهتماما خاصا للفلاحين ، كما توجه الحكومة مثل هذا الاهتمام ، أكبر الأثر فى نجاح نظام تعليم المجموعات •

وفى بداية العقد السابع أبدت حكومة البرازيل اهتماما باستخدام التعليم الاساسى لتحقيق التغير الاجتماعى على وجه السرعة • ولكن عندما جاءت الى الحكم فى سنة ١٩٦٤ حكومة محافظة تناقص عدد المستمعين الى البرنامج بشكل ملحوظ • أما فى كولومبيا فان هذا العدد من المستمعين يرجع الى الجهود الدائبة التى بذلتها طوال ٢٥ عاما منظمة خاصة تتمتع بتمويل كبير •

ولذا نجد أن من الأسباب ما يدعونا للشك فى قدرة أساليب مجموعات الدارسين على اجتذاب أعداد كبيرة من المستمعين فى معظم البلاد النامية التى لا تتوفر فيها الظروف التى وجدت فى الحالات المشار اليها • بل ان المشروعات السبع عشرة التى قدمت بيانات عن جمهورها فى الدراسة السابق الاشارة اليها لم يتجاوز جمهور أى منها ١٥ ألفا • وسوف نعرض فيما يلى لأسلوبين استخدما لمساعدة هذه المشروعات فى اجتذاب جمهور أوسع ، وتحقيق نتائج أفضل بنفقات أقل ، فى استخدام هذه الوسيلة التى تعد أكثر وسائل الاتصال الجماهيرى تأثيرا •

وسائل الاعلان

عندما لجأ المعهد الوطنى للتغذية باكوادور الى استخدام شركة أمريكية ناجحة من شركات الاعلان لمعاونته فى برنامجه التعليمى أمكنه أن يصل الى نتائج مرموقة ، وأن يستخدم أساليب جديدة (٢) • ولم يحدث من قبل أن استخدمت أساليب الدعاية الاذاعية بشكل منظم من أجل الأغراض التربوية فى عدد من البلاد النامية •

وفارق الفلسفة بين المربين التقليديين والعاملين فى الاعلان التجارى فارق هائل • فرجال التربية يحاولون بوجه عام أن يحدثوا تغييرات كبيرة (معرفة القراءة والكتابة ، أو معرفة الحساب ، أو معرفة حرفة من الحرف) لدى مجموعات صغيرة من الناس • أما رجال الاعلان فيخاطبون الجمهور العريض ويسعون الى احداث تغييرات سلوكية أكثر تواضعا (التخلى عن استعمال النوع س واستعمال النوع ص من احدى السلع الاستهلاكية المعروفة) •

وبينما يسلم رجال التربية بالفوارق الفردية ، ويقضون وقتا كبيرا مع جمهورهم

الذى يعد نسبيا « أسيرا » لديهم ، فان رجال الاعلان يعاملون جمهورهم معامله مختلفة تماما ، اذ يبنون عملهم على الاحتياجات الجماهيرية والأنماط الحضارية ٠

ويستخدم رجال الاعلان طريقة « الوصول والتكرار » فيحققون مرارا وتكرارا الرسالة القصيرة نفسها فى فترات الاستراحة بين برامج التسلية ذات الشعبية لدى الجمهور الذى يرغبون فى مخاطبته ٠ وفى اكوادور كانت « الجمل الموجزة » بشأن التغذية تتكرر عشر مرات أو خمس عشرة مرة يوميا لمدة أكثر من سنة خلال محطتين اذاعيتين ناجحتين فى اثنتين من المحافظات الكبرى ٠

وكانت كل من هذه « الجمل الموجزة » التى تستغرق الواحدة منها دقيقة واحدة تهدف الى مناقشة مسألة غذائية محددة وتقدم لها حلا واقعيا واقتصاديا ٠ وكانت كل رسالة منها تستخدم الشكل الدرامى وتسعى الى تحقيق هدف محدد تماما ٠

رسالة عن فقر التغذية بالبروتينات
وما تحويه من سعرات حرارية

- زيادة عدد مرات تناول البقول وغيرها من مصادر البروتين الرخيص ٠
- زيادة المعلومات عن الأطعمة البروتينية والمصادر المختلفة للبروتين ٠
- زيادة المعلومات عن وظيفة البروتين فى الجسم ٠

رسالة عن الموعد المناسب لفطام الأطفال

- ابراز مزايا الرضاعة الطبيعة بين الأسر المحدودة الدخل ، ومقارنتها بالرضاعة الصناعية ٠
- ابراز مميزات اللبن الطبيعى اذا قورن بالأنواع الأخرى من اللبن ٠
- زيادة المعلومات عن الخطوات التى تتبع عند اعداد الأنواع الأخرى من اللبن ٠

رسالة عن مياه الشرب غير الصحية

- زيادة عدد مرات غلى ماء الشرب الذى تستخدمه الأسرة ٠
- زيادة الادراك بأن شرب الماء غير المغلى يؤدى الى المرض ٠
- زيادة عدد الأسر التى تعتبر أن الماء الذى تشربه ملوث أو غير نقى ٠
- زيادة عدد الأسر التى تغطى ماء الشرب لديها ٠

رسالة عن الطفيليات والاسهال
وغيره من المتاعب المعوية

- زيادة عدد المرات التى يقوم فيها الكبار والصغار بغسل أيديهم بعد التوجه الى دورات المياه وقبل تناول الطعام أو اعداده ٠

- زيادة استخدام الصابون عند غسل الأيدى ·

- زيادة عدد من يدركون أن غسل الأيدى قد يقتل الطفيليات ويساعد فى تجنب الأمراض ·

رسالة عن الملح المشبع باليود

- التوسع فى شراء الملح المشبع باليود ·

- زيادة عدد المستمعين الذين يدركون السبب فى تضخم الغدة الدرقية ·

- زيادة عدد من يعرفون أن الملح المشبع باليود لا يباع الا فى عبوات خاصة ·

- زيادة عدد من يدركون أن تضخم الغدة الدرقية مرض خطير ·

وكان كل هدف من هذه الأهداف والرسالة المتصلة به نتيجة لعملية دقيقة ومرهقة ، اذ تمت استشارة خبراء الصحة والتغذية فيما يتعلق بالاولويات ثم درست الحلول المقترحة لتحديد أكثرها واقعية وأسهلها تطبيقا من جانب الجمهور الذى توجه اليه الرسالة بمجرد اطلاعه على الحقائق وتحريك اهتمامه · ونذكر مثلا أن الخبراء فى أحد البلاد التى تستخدم هذه الوسيلة نصحوا سكان الريف بتناول قدر أكبر من « الكبدة » · ولكن تبين أن هذا النوع من اللحوم مرتفع الثمن وغير متوفر لسكان الريف ، وبالتالى وجد أن هذا الحل غير صالح للاتباع ·

وبعد أن يحدد عدد صغير من الموضوعات الهامة تصاغ الرسائل كتابة ، وتوزع على الخبراء لابداء الرأى فيها ، ثم توضع فى صورتها الأولية · ثم أجريت اختبارات مبدئية على الرسائل بتسجيلها على أشرطة أجهزة التسجيل واذاعتها على عدد يتراوح بين ١٠٠ أسرة و ٢٠٠ أسرة ، ومناقشة مدى الاستجابه لها ومدى فاعليتها وميل الجمهور الى تصديقها ·

وبعد اتمام المراجعة تسجل الرسائل وتطبع على أسطوانات وتوزع على محطات الاذاعة المشتركة فى المشروع · ويوضع لها برنامج للاذاعة يتفق مع العادات اليومية للجمهور · ويقول العاملون فى المشروع ان المتابعه المنتظمة مع المحطات كانت لها أهمية كبرى فى ضمان اذاعة البرامج فى المواعيد المحددة ، اذ أن العاملين فى محطات الاذاعة بعد أن يستمعوا الى « الجمل الموجزة » بضع مئات من المرات يفترضون أنها لابد أن تكون قد أحدثت الأثر المطلوب لدى الجمهور ويوقفون اذاعتها · فى حين تؤكد الخبرة الامريكية فى الاعلان التجارى أن « الجمل الموجزة » تكون فى ذلك الحين فى قمة تأثيرها ويكون لابد من الاستمرار فيها ·

النتائج

أجريت مقابلات بعد انتهاء الحملة تبين منها أن الأغلبية الساحقة من المجموعات المستهدفة كان فى وسعها الاستماع الى الاذاعة : ٨٣٪ من سكان الشواطىء و٨٥٪ من سكان المناطق الجبلية و ٦٤٪ من سكان المناطق الجبلية الفقيرة ·

وثبت فى أغلبية الاسر التى تم الاتصال بها أن المستمعين أدركوا المعنى العام « للجمل الموجزة » دون حاجة الى الحصول على معلومات اضافيه من مصدر آخر • وأن الموقف من الرضاعة الطبيعية تحسن رغم المنافسة التى لقيتها الرسالة من جانب الاعلانات عن الألبان المجففة • وكذلك لقيت الرسائل الخاصة بأهمية تناول البروتين وشرب الماء المغلى وغسل الأيدى قبل تناول الطعام نجاحا من حيث الادراك العام والمعرفة والموقف المترتب عليها •

ان الأثر الجماهيرى لهذه المعرفة يدهش رجال التربية • ورغم التدقيق فى اختيار المناطق الريفية والفئات ذات الدخل المنخفض التى وجهت اليها الرسائل فان النتائج التى تحققت فى المحافظتين اللتين تمت الحملة فيهما تعطينا فكرة عامه عن أثر تلك الرسائل • وقد تبين أن الرسائل الخاصة بالبروتينات وغلى الماء وغســـل الأيدى والرضاعة وصلت كل منها الى أكثر من ١٠٠ر٠٠٠ أسرة • وحتى اذا بلغ معدل الخطأ فى هذا الرقم ٥٠٪ فان نحو ٥٠ر٠٠٠ أسرة ــ أى ما يقرب من ربع مليون انسان ــ عرفوا المبادىء الغذائية الأساسية التى تضمنتها « الجمل الموجزة » وقد توفر هذا الجمهور لاذاعة لم تشمل غير محافظتين من محافظات اكوادور البالغة ٢١ محافظة •

وفيما يتصل بتغيير السلوك نجحت رسالة الملح المشبع باليود نجاحا هائلا • فبينما لم يكن يستخدم ذلك النوع من الملح غير ٥ ٪ من سكان المناطق الجبلية تبين بعد الحملة أن نسبة تصل الى ٩٨٪ منهم بدأت فى استعماله • ونجد من الناحيــة الاخرى أن معظم الرسائل الأخرى وان نجحت من ناحية الوعى والمعرفة • لم تنجح فى تحقيق تغيير ملموس فى السلوك • فلم كان ذلك ؟

كان من الميسور للجماعة التى وجهت اليها الحملة أن تحصل على الملح المشبع باليود ، ولكنها لم تكن تعرف ميزاته الغذائية • وذلك بالاضافة الى تعود تلك الجماعة على استخدام انواع أخرى من الملح • ولم يكن هناك فارق فى السعر ، وبذا لم يكن هناك خلاف يذكر عن حالة « السلعة س والسلعة ص » التى ينجح فيها الاعلان التجارى عادة •

أما الرسائل الأخرى فكانت تنطوى على قدر أكبر من التغيير فى السلوك • فكثير من الأطعمة الغنية بالبروتين التى نصحت بها الحملة مرتفعة الثمن نسبيا • وبعض أنواع الخضر كان يصعب الحصول عليها • ولم يكن الأهالى معتادين أن تكون الخضر جزءا أساسيا من وجباتهم الغذائية • وذلك الى ان غلى ماء الشرب عملية مرهقة وتتطلب وقودا مكلفا •

وكان عدم القدرة على تسجيل التغييرات السلوكية راجعا الى حد ما الى أسباب منهجية • فالاشخاص الذين يدركون مميزات غلى ماء الشرب أو غسل الأيدى قبل تناول الطعام كانوا يميلون الى الاجابة على المستطلعين بانهم يفعلون ذلك ، سواء كانوا يفعلونه حقيقة أم يحجمون عنه • وما لم تتم ملاحظة عملية للمجموعات التى وجهت اليها الحملة يكون من المتعذر التأكد من البيانات التى تدلى بها • فى حين أن استهلاك الملح المشبع باليود يمكن التحقق منه بمراجعة بيانات المبيعات ، وبتفقده فى مساكن الأسرة موضع البحث •

وهناك وسيلة أخرى لتحرى البيانات اقترحت ، ولكن لم يكن فى الوسع تطبيقها• اذ بينت الأبحاث المتصلة بالاعلان التجارى أن الأشخاص الذين يحجمون عن الحديث

عن سلوكهم الخاص يكونون في العادة مستعدين للحديث عن سلوك جيرانهم • وهم في اجابتهم لاسئلة الاستطلاع في مثل هذه الحالات يصفون سلوكهم الخاص بأنه سلوك غيرهم • لكن السلطات في اكوادور وجدت أن هذا الأسلوب لا يتفق مع تقاليدها ، ولم تسمح باستخدامه •

وكان هناك قيد آخر يحد من تغيير السلوك يمكن أن يوصف بأنه مرتبط بالسياسة • فلكي تكون هناك رسالة تتبناها مؤسسة قومية ، وتذاع في أنحاء محافظتين كاملتين ، ينبغي أن تكون تلك الرسالة متفقة تماما مع السياسة القوميه • وليكون للرسائل تأثيرها يجب أن تكون واضحة وبسيطة ومباشرة ، مما يتطلب الاتفاق على قضايا السياسية المعقدة ، وهو اتفاق لا يتوفر دائما •

وعلى سبيل المثال كانت أقوى رسالة يمكن أن توجه في موضوع الرضاعة هي الرسالة التي تقول ان لبن الأم وحده هو أفضل غذاء للطفل • وكان بعض خبراء التغذية يؤمنون بذلك ، لكن بعضهم الآخر — وبينهم عدد من العاملين في المعهد الوطني للتغذية بأكوادور — كانوا يؤمنون بأنه من الأفضل أن يستخدم لبن الأم بالاضافة الى بعض الأطعمة الجافة • وأعدت الرسالة المستخدمة بطريقة تراعي هذا الاختلاف في الرأي •

وكانت أقوى رسالة يمكن أن توجه في موضوع غلي الماء هي الرسالة التي تدعو الى غلي كل الماء الذي يعد للشرب • وكان بعض الخبراء يؤمنون بذلك ، وكان الاخرون يعتقدون ان الماء العادي في مناطق واسعه من البلاد يمكن ان يشرب دون غلي ودون خطر • ولذا كانت الرسالة التي وجهت في هذا الصدد ضعيفة الأثر نظرا لهذا الخلاف في السياسة ازاء مسألة تعني جميع الحكومات •

الآثار والنتائج

ولكن بالرغم من هذه الصعوبات لا نود أن يعتقد القارىء أن أساليب الاعلان لا تصلح الا لحالات مثل الاختيار بين السلعة « س » والسلعه « ص » فحسب • فقد أمكن تعلم الكثير من هذه التجربة الرائدة في اكوادور ، وقد ساعدت في تحسين الأساليب والنتائج التي يستفاد بها الآن في المشروعات المماثلة • وعلى سبيل المثال تبذل الجهود الآن في بلدين لتوحيد الرأي حول المسائل الهامة أو التخلي عن فكرة توجيه رسالة بشأن هذه الموضوعات الخلافية • كما توجه عناية أكبر لتدريب الباحثين الذين يتولون استطلاع آراء الأسر ، وتستخدم وسائل أفضل لاستخلاص النتائج من البيانات التي يتم الحصول عليها •

وفوق ذلك تكشف النتائج الأولية للتجارب في بعض البلاد الآخرى عن النجاح في محاولات أكثر طموحا في مجال تغير السلوك • ففي نيكاراجوا نجحت الاعلانات المذاعة من البرنامج العام في دفع أمهات الأطفال الذين يعانون من الاسهال الى أن يعددن في بيوتهن كميات كبيرة من السوائل ، وهي فكرة لم تكن معروفة لديهن من قبل • وقد عرفت طريقة اعداد المشروب من الراديو وحفظها عن ظهر قلب • وكان هناك في هذه الحالة اجماع من جانب خبراء التغذية في نيكاراجوا على أن هذا هو العلاج المناسب لفقد سوائل الجسم • وكذلك جمعت البيانات عن أسعار المواد الداخلة في تركيب المشروب ومدى توفرها • ولا شك أنه كان لهذه الرسائل أثرها في خفض معدل

الوفيات ، اذ أن واحدة من خمس وفيات فى نيكاراجوا ترجع الى اسهال الأطفال • ولذا كانت هذه الرسالة الموجزة كفيلة باحداث أثر كبير فى الحالة الصحية للبلاد •

ومن هنا يتبين أن وسائل الاعلان يمكن أن تسعى لتحقيق أهداف أكبر من مجرد التحول عن استخدام الملح العادى الى استخدام الملح المشبع باليود • واذا كانت الأهداف التى يمكن أن تخدمها هذه الوسائل غير محددة بعد فثمه حدود ظاهرة منذ الآن • فالاعلان يخاطب الجماهير العريضــه ، ويعالج المشكلات التى تهم الجميع ، والتى يمكن لأى انسان ان يتخذ ازاءها تصرفا فرديا • ولم تستخدم هذه الوسائل حتى الآن الا فى مسائل تغيير السلوك المحدودة الحجم والكبيرة الأثر ، التى لا تحتاج الى مدخلات من سلع أو خدمات جديدة • واذا كان فى الوسع استخدام الاعلان مع البرامج التى تهدف الى التعريف بالسلع والخدمات فى مجالات الصحة ، والتغذية ، والزراعة) فلا يبدو أنه مناسب لاحداث تغييرات سيكولوجية جوهرية لدى الافراد أو الجماعات • وربما كان الأنسب للسعى الى هذا الهدف هو نوع الاتصال الاذاعى الذى سنتحدث عنه فيما يلى •

تباكندو

على النقيض تماما من هذه المعالجة الاعلانية الحرفية المتخصصة نجد برنامجـــا آخر ينتجه سكان الريف بأنفسهم من أجل سكان الريف فى تباكندو (بأكوادور) • فاذاعة محطة « منساجة » يصل تأثيرها الى عدد من الكبار الأميين يبلغ ٤٢ ألفا • وقد انضم نحو ٣٪ منهم الى مدرسة الاذاعة بتباكندو • ومنذ أواخر ١٩٧٢ أخذت المراكز الأربعون للمدارس التابعة للاذاعة فى العمل مع « الاب اشعيا بريجا » لانتاج برامج توجه الى الجمهور الواسع من المستمعين عن طريق الاذاعة المفتوحة • ويقال ان هــذه البرامج تجتذب عددا من المستمعين أكبر مما يجذبه أى برنامج للتسلية يصل الى مستمعى المنطقة • هل يبدو ذلك مستبعدا ؟ اليكم كيف حققوا ذلك :

حصلت اذاعة « منساجة » على منحة من مشروع جامعة مساشوستس للتعليم غير الرسمى مقدارها ١٥٠٠ دولار ، فاشترت بها ٤٠ جهازا بسيطا من أجهزة التسجيل بالكاسيت وعددا كبيرا من الأشرطة : وعهد بهذه المعدات الى « المساعدين » ، وهـــم أشخاص غير محترفين ولا يتقاضون أجرا عن عملهم من أبناء المنطقة المحيطة بتباكندو، ويعملون كمساعدين للتدريس فى المراكز المدرسية التابعة للاذاعة • وتسلم كل « مساعد » منهم جهازا للتسجيل أصبح مسئولا عنه ، يستخدمه آحدهم ، رجلا كان أو امرأة ، فى اعداد أشرطة تجرى مراجعتها ثم تذاع من محطة «منساجة » فى برنامجين يستغرق كل منهما نصف ساعة كل أسبوع •

ويطلق على هذا البرنامج اسم « منساجة كمبيزينو » (أى رسالة الفلاح) وهو يختلف اختلافا تاما عن البرامج الريفية التقليدية • فبدلا من أن يستخدم مذيعين أو متحدثين محترفين لمخاطبة جمهور الريف فانه برنامج يقوم باعداده الفلاحون من أجل الفلاحين • وهو ليس موجها الى مجموعات المستمعين المنظمة التى تتألف منها مدرسة الاذاعة ، بل الى الجمهور العام للاذاعة المفتوحة • وكانت الفكرة التى قام عليها : أن الفلاحين سيجدون متعة فى الاستماع الى أنفسهم والى زملائهم فى الاذاعة ، وأن البرنامج يستطيع بذلك أن يجتذب جمهوره الخاص • وقد ثبت أن الفكرة كانت صحيحة •

واصبح جهاز التسجيل هو الأداة الأساسية التى يستخدمها «المساعدون » داخل فصول المدرسة وخارجها • ولم يتطلب التدريب عليها وقتا يذكر (ساعتين) اذ أن الأجهزة بسيطة التشغيل • وكان الجميع فى شوق لمعرفة ماذا سيفعل « المساعدون » بأنهم أحرار فى استخدامها على أى وجه يرون •

وسعى المشروع الى تقديم نوع جديد من الاذاعة يختلف عن برامج التسلية المصقوله والمعتلة التى تذاع من العاصمة • وكان الغرض الأساسى الذى قام عليه : أن الوسائل الشعبية للتعبير قد تساعد فى تحديد أهداف جديدة للاذاعة ، وفى توسيع تلك الاهداف وتطويرها • وبذلك اهتز المفهومان التقليديان لوسائل الاعلام عن « المتحدث » و « الجمهور » • وكان من رأى المشرفين على المشروع أن البرامج المعبرة عن الفلاحين قد تؤدى الى (أ) شعور سام بالقيمة الذاتية (ب) وزيادة المعرفة بتنمية المجتمع •

الأهداف

في تقرير سابق لوكالة المساعدات الدوليـــة (فى ١٩٦٩) عن أحد البرامج التعليمية الاذاعية في هندوراس نجد محاولة لتفسير النجاح الذى حظى به ذلك البرنامج بما أثاره لدى المشتركين فيه من شعور « بأنهم جزء من جماعة فى سبيلها الى اليقظة» • وهذا الاحساس بالجماعة لا يقل أهميه عن الاحساس بالنجاح الفردى ، وهو يحرك الطاقات غير المستخدمة التى تبدأ فى التيقظ مع تعلم القراءة والكتابة • والى جانب التعرف على التجارب السابقة فى هندوراس نظمت « للمساعدين » دورات تدريبية واجتماعات شهرية • وربط التقرير بين تلك العوامل وبين زيادة « الثقة والاهتمام ، والوعى الجماعى » •

ووجد الفريق المشترك بين جامعة مساشوستس وتباكندو أن نمو روح «الجماعة» يساعد فى تنمية احساس الفرد بالثقة • ووجد أن عملية الاخصاب المتبادل واكتساب الجديد عن طريق توثيق الاتصال بين القرى قد تؤدى الى مزيد من الثقة والشعور بالكفاءة •

وكان توقع ازدياد المعارف المتصلة بتنمية المجتمع توقعا صحيحا • وبدا من المرجح أنه عندما تذيع « رسالة الفلاح » أنباء عن برنامج للتنمية فى احدى النواحى الأخرى سيستمعون اليه ، وربما استمعوا اليه بقدر من الاهتمام أكبر مما يبدونه عادة عند الاستماع الى البرامج العاديه لتنمية المجتمع •

وفى دراسة أجريت فى سنة ١٩٧١ لحساب « هيئة الخدمات الكاثوليكية فى اكوادور » تبين أنه رغم اهتمام الاذاعة بتنمية المجتمع اهتماما كبيرا فان تأثير برامجها على المستمعين لم يكن مذكورا • وأصبح من المأمول أن تؤدى أجهزة التسجيل الصغيرة الى زيادة تأثير الاذاعة باضافة بعد جديد ، هو التعبير الفلاحى القاعدى المباشر من جانب الفئات الصغيرة المتعددة التى يخدمها راديو « منساجة » •

الانتاج

وسلمت الأشرطة الفارغة الى « المساعدين » على أن يعيدوها الى محطة تباكندو بعد أن يسجلوا عليها المادة التي يريدون اذاعتها من برنامج « رسالة الفلاح » • وعندما يصل الشريط الى المحطة يقوم الأب بريجا أو مساعده بمراجعته • وكانا

يستخدمان جهازى تسجيل لاختصار المادة واعداد برنامج مدته نصف ســاعة كل أسبوع • ويحتفظ بالشريط الذى يسجل عليه البرنامج وتعاد بقية الأشرطة الى المجموعات •

وبعد بداية البرنامج تقرر اطالة فترة ارساله • فبعد أن كان فى البدايه يستمر نصف ساعة ويذاع فى يومي السبت والأحد قرر الأب بريجا بعد انقضاء الشــهرين الأولين أن يقدم فى كل من هذين اليومين برنامجا مختلفا عن الاخر • وعقب اجتماع « المساعدين » الذى أشرنا اليه آنفا بدأت المحطة فى تكرار اذاعة برنامج يوم الاحد عصر يوم الاثنين قبل بدء الحصة الدراسية فى المدرسة الاذاعيه مباشرة •

وقدم « المساعدون » فى أثنــاء فترة التدريب عددا كبيرا من الأفكار لاستخدام أجهزة التسجيل • ولم يبد رجال جامعة مساشوستس تفضيلهم لأحد الاستخدامات على غيره • ووعد الأب بريجا بأن تهتم المحطة بكل ما يصل اليها من مواد •

ولم تظهر النتــائج على الفور ، اذ ثبت أن جمع الاشرطة وتبادلها أصــعب مما كان يبدو لأول وهلة • وانتظر الاب بريجا الى ما بعد الاجتماع الاول « للمساعدين » ليقوم باختيار التسجيلات الاولى • وأذيع البرنامج الأول فى عطله آخر الأسبوع يوم ١١ نوفمبر ســنة ١٩٧٢ ، وكان « المســاعدون » قد تشــاوروا مع الاب بريجا فى هذه الساعة يوم الأحد ، وبذلك يستمع اليه أكبر عدد ممكن من الفلاحين •

تحليل مضمون

بعض البرامج المختارة

كان البرنامج المختارة

كان البرنامج الأول يتألف من مجموعه من الآراء حول مدارس الاذاعة ، مع قطعة موسيقية بسيطة عزفتها احدى فرق الفلاحين • وكانت تلك الآراء قد جمعت من عدد من المراكز ، كما أخذ رأى مجموعة مؤلفة من ١٨ شخصا كانوا يحضرون ندوة للعاملين فى مدارس الاذاعة • وكانت اللهجة العامة للمتحدثين ، كما هو المتوقع ، لهجــة جادة يغلب عليها الخجل والشعور بالذات •

قال أحد المشتركين فى الندوة : « انى أود أن أشتغل مع – رسالة الفلاح – فى المجال الثقافى وفى المجال الدينى أيضا • وأنا أبذل جهدى للحصول على مزيد من الخبرة حتى يكون لى تأثير أكبر فى قريتى عندما أعود اليها كرجل من رجال الدين » •

وقال « المساعد » الذى يعمل فى مركز شانزنمبا : « اننا نود أن نوجه أجمل تحية الى الأب أشعيا بريجا ، والى أساتذتنا الأعزاء بمدرسة الاذاعه ، والى زملائنــا الطلبة فى محافظة بشنشا ، بمناسبة بدء هذه الدورة الدراسية • ان الجميع هنــا مهتمون بأجهزة التسجيل • وان كانوا يبدون بعض التردد فى الحديث • لكننا نأمل أن نتمكن بالتدريج من التعود على هذه الفكرة الجديدة التى لا تزال غريبة علينــا حتى الآن » •

وأبدى جميع الطلبة اغتباطهم بالانضمام الى مدرسه الاذاعه ، وأعربوا عن اطمئنانهم الى أن السنة الجارية ستكون أحسن من جميع السنوات السابقه •

ومع اذاعة البرنامج الثالث (٢٥ نوفمبر) بدأت تظهر مواد أدخل مضمونا فى تنمية المجتمع ، اذ سجل سكان قرية أوكسالوما الجبلية ، التى تقع الى ما وراء مدينة تباكندو ، وقائع اجتماع قرروا فيه الالتقاء معا فى يوم السبت التالى لبدء مشروع مشترك للنهوض بالقرية ٠ وكان المشروع يهدف الى العمل لتحسين ظروف معيشتهم ، بانشاء جمعيه تعاونية يشترك أعضاؤها معا فى بناء بيت جديد لكل عضو لكل عضو من عضائها ٠ وبعد تسجيل ما دار فى الاجتماع انتقل الجهاز الى تسجيل الأصوات المختلفة أثناء انجاز العمل ٠ وكانت أصوات المطارق تسمع وراء أصوات العمال وهم يتحدثون عن سير العمل واحتياجاته ٠

وخصص برنامج ٣٠ ديسمبر بكامله لاذاعة احتفال بعيد الميلاد (الكريسماس) نظمه « المساعد » والطلبة فى مركز كننغالى ٠ فالقى المساعد ــ وهو من فلاحى القريه ــ موعظة ، وقرأ الطلب فصولا من الكتاب المقدس ، ثم وجهوا التهانى الى زملائهم الطلبة فى المدارس الأخرى ٠ وحتى ذلك الحين لم يكن جمهور البرنامج قد بلغ حده الأقصى بعد ٠

وبدأ برنامج ٢٠ يناير بتسجيل للاجتماع العام « للمساعدين » الذى كان مقررا عقده فى شهر يناير ٠ وهو اجتماع لم تناقش فيه مسائل تفصيليه بل ظهر فيه الاجماع على المطالبة بزيادة الوقت المخصص للبرنامج ، ووجد أنه من الأفضل أن يكون الوقت المحدد له فى الفترة السابقة مباشرة للدروس ٠ ونفذ ذلك بالفعل فى فبراير ، اذ أصبح البرنامج المعتاد الذى يذاع فى الساعة ٣٠ : ٤ عصر يوم الأحد قبيل بدء الدروس فى الساعة الخامسة ، يذاع مرة أخرى يوم الاثنين ٠

وظهر أثر آخر لأجهزة لتسجيل فى برنامج ٢٠ يناير ، اذ قدمت جماعه الموسيقى فى قرية « كويشوا » بعض الأغانى التى شاركت فيها أصوات نسائية ٠ وألقى طلبة مدرسة سيمون بوليفار أشعارا من تاليفهم ٠ وقدمت مدرسة أخرى فى كوكاس مقطوعة موسيقية ألفت خصيصا لبرنامج « رسالة الفلاح » ٠

وظهرت أول اشارة الى المطالبة بالحكم الهندى فى برنامج يوم ٢٤ فبراير ، اذ افتتح ذلك البرنامج بحديث أجراه أحد « المساعدين » مع جوزيه أنطونيو كوينزى رئيس « حركة الحكم الوطنى لأبناء البلاد » تحدث فيه كوينزى عن أهداف حركته وما حققته من تقدم حتى ذلك التاريخ ، ودعا الى اجراء عدد من اللقاءات للتعرف على مدى استجابة الأهالى الأصليين للحركة ٠ وعزفت فرقة « كويشو » مقطوعة موسيقية أخرى قبل الانتقال الى الفقرة التالية التى قدمها بعض الطلبة الذين تعلموا القراءة حديثا ، وكانت مطالعة فى كتاب معروف ، حتى تكون قراءتهم أساسا يقارن به الطلبة الآخرون مدى تقدمهم فى المطالعة ٠

واذا أوجزنا الحديث عن البرنامج فاننا نقول ان الموسيقى ستبقى من عناصره الهامة ، وان تنمية المجتمع ستكون عنصرا جوهريا فيه ٠ وكان من الواضح أن الطلبه يشعرون بانتمائهم للبرنامج شعورا قويا ، ولم تظهر بادرة لتهيب أجهزة التسجيل بعد البرنامج الأول ٠ وقد بدأت بعض الجماعات فى انتاج وتسجيل مسرحيات ذات مغزى أخلاقى أو اجتماعى ، يقوم فيها أعضاء الجماعة بمختلف الأدوار ، ويناقشون المشاكل ، ويتبادلون الرأى بشأنها مع الجماعات الأخرى ، عن طريق الاذاعة ٠

وكشف « المساعدون » عن قدرة كبيرة على التجديد فى استخدام أجهزة التسجيل ويروى الأب بريجا قصة الجماعه التى أقنعت احد المهندسين العاملين فى وزارة المصادر المائية بالاجابة على أسئلة برنامج « رسالة الفلاح » • وكانت اجاباته على أسئلتهم عن الامكانات والصعوبات التى تواجه توفير المياه مصدر معلومات قيمة لأعضاء المراكز الأخرى •

النتائج

عندما توجه أحد كاتبى هذا المقال فى يناير ١٩٧٧ لزيارة تباكندو لم يلتــق بفلاحين سلبيين مترددين • وقبل أن يتبادل أبناء القرية معه آى حديث عملى سالوه: من أين أتيت ؟ ولماذا جئت الى هنا ؟ وما الجهة التى نمثلها ؟ ولماذا ينبغى ان نتحدث اليك ؟ ولما حصلوا على اجابات مرضية على أسئلتهم أبدوا كثيرا من الود والحفاوة ، ولكنهم لم يكونوا كغيرهم ممن لقيهم الكاتب فى مناطق أخرى من ريف اكوادور ، اذ كان لديهم شعور بالكبرياء والثقة بالنفس والقدرة على معاملة الند للند • فالام يرجع ذلك ؟ والى أى حد يمكن أن يرد الى برامج الاذاعة ؟ لا يستطيع أحد أن يجيب عن ذلك على وجه اليقين• والواقع أنه يتعذر بالوسائل الحالية أن يميز أحد سببا بعينه من مجموعة الأسباب والنتائج ، وهى مجموعة معقدة •

ومع ذلك فقد بذلت محاولات لاجراء تقويم موضوعى لتأثير برنامج « رســاله الفلاح » • ويتبين من الدراســة الأولية أن لدى الفلاحين ما يقولونه ، وأنهم على استعداد للاستماع لآراء من يبدون آراءهم منهم ، وأن الوعى بحقائق تنميه المجتمع زاد فى الفترة بين ١٩٧٢ و ١٩٧٣ • واذا كانت تلك الدراسة لم تكشف عن آى زيادة فى الشعور بالقيمة الذاتية والكفاية الذاتية فان هــذه النتيجة تتناقض مع ما عرفه الكاتب بنفسه ، ومع القصة التالية ، ومثلها كثير •

تطوع أحد المهندسين الزراعيين باعداد مجموعة من البرامج الدراسية للاذاعة وكان يعــد النصوص ويقــوم باذاعتها بنفسه • ولكن الأهالى سرعان ما علقوا على برنامجه بقولهم : « لاشك فى أنه يعرف الموضوع الذى يتكلم فيه ، لكن الطريقة التى يتكلم بها تجعلنا لا نحتفظ فى رؤوسنا بشىء مما يقوله » • ويقوم الآن أحد فلاحى تباكندو بمراجعة النص مع المهندس الزراعى حتى يطمئن الى آنه يفهمه فهما سليما ، ثم يقوم الفلاح بقراءة النص على الهواء •

ويفسر الأب بريجا فاعلية برنامج « رسالة الفلاح » بشيئين : الأول أنه يعطى الفلاحين « قوة الكلمة » ، وأنه يتيح لهم فرصة الاتصال فيما بينهم ، والاتصــال به بوصفه رئيسا لمحطة الاذاعة ولمدرسة الاذاعة • وكانت الوسيلة الوحيدة المتاحه لهم من قبل هى أن يكتبوا اليه رسائل يقوم بقراءتها على الهواء • لكنهم لا يجيدون الكتابة ولا يستطيعون التعبير عن أنفسهم من خلالها بسهولة • وكانوا يتلقــون مرة أخرى ما تمكنوا من التعبير عنه ، اذ يستمعون اليه من خلال النبرة المثقفــة لصوت القس •

لكن هناك تغييرا آكبر يتحدث عنه الأب بريجا ، وهو التطور الذى طرآ على الاذاعة نفسها • فهى لم تكن تذيع من قبل غير الموسيقى الحضرية والأصوات الحضرية والقيم الحضرية • وكل ذلك فى بيئة ريفية تنشر حولها ما يطلق عليه وصــف «سحر

الريف » • ويرى الأب بريجا أن هذه الاذاعات الجديدة ستساعد فى دعم ونشر طريقة الريف فى الحياة •

وربما كانت هذه النقطة الأخيرة تلخص الامكانات الخاصه لنموذج تباكندو لتطوير التعليم • اذ أن مجرد ادراك أن الاذاعة تصل الى جماهير الفلاحين فى انحاء العالم لا يكفى لتحويلها الى أداة للوصول الى الريف ، بحيث تكون مقصورة على اقامة حضارة ريفية وتسهم فى تطور الريف تطورا سليما • واذا كانت الاذاعة تصل الى الفلاحين قادمة من المدن وحاملة رسائل حضرية فقد يكون من أثرها التعجيل بالهجرة الى المدن بدلا من أن تساعد فى تنميه الريف • ويقدم نموذج تباكندو نقطة للبدء فى تحويل الاذاعة الى أداة للوصول الى جماهير الريف بالمعنى الحقيقى للكلمة • فمثل هذه المشاركة يمكن أن تطور الأسلوب والمحتوى فى الاذاعة الريفية بحيث تناسب جمهورها ورغباته •

الى أى مدى يمكن اقتباس التجربة

ليس فى وسع الأغلبية الساحقة من الطلبة الذين يعتمدون على مدارس الاذاعة فى العالم الثالث أن يشتروا من مواردهم الخاصة أجهزة تتكفل بنفقات الصيانه والتشغيل • وقد قام الأب بريجا بدفع هذه النفقات طوال العام وان كان يأمل فى أن يسترد ولو جانبا منها من مشروع جامعة مساشوستس •

والمبلغ الذى يتطلبه شراء الأجهزة والأشرطه للتسجيل (١٥٠٠ دولار) يعد بالنسبة لأى جهة من جهات التمويل مبلغا ضئيلا جدا • والعمل يتم على أساس التطوع بغير أجر • ولا شك فى أن مدى الاقبال على مشروع كهذا فى بيئه أخرى يتوقف على عوامل متعددة • وأجهزة التسجيل الرخيصة التى عملت بشكل مناسب لفترة أربع سنوات فى مناطق آكوادور الجبلية يجب أن تختبر فى ظل أجواء أخرى • كما يجب أن يستكشف مدى اهتمام الأهالى بهذه الاذاعة الخاصة بالمبتدئين • وأخيرا يجب أن تكون الحكومات مستعدة للسماح باستخدام الاذاعة كأداة للتعبير الجماهيرى الحر •

ومن الصعوبات الأخرى التى تواجه امكانيات تكرار التجربة تعذر تقديم عروض مماثلة يكون لها مثل ذلك القدر من الجاذبية بالنسبة لجمهور أكثر تنوعا ، أى بالنسبة للجمهور العام • ويستطيع «راديو منساحه» أن يذيع بكفاية فى منطقة يبلغ نصف قطرها ٢٠ ميلا • ولا ندرى هل يمكن للمسته الشخصيه التى يبدو أنها السبب فى الشعبية الواسعة التى يلقاها البرنامج فى المنطقة أن تتكرر على المستوى الاقليمى أو المستوى القومى ، وقد تعبر المسألة فى أمريكا اللاتينية التى تزخر بمحطات الاذاعة المحلية مسألة قليلة الأهمية نسبيا ، تزداد أهمية فى بلاد أفريقيا التى لا تقوم فى معظمها غير محطة اذاعة واحدة •

وربما كان العنصر الأكثر ندرة فى التجربة هو وجود أشخاص مثل الاب بريجا • اذ كانت الثقة التى نشأت بينه وبين الفلاحين عنصرا أساسيا فى تدفق المعلومات بسهولة وايجابية بين القرى والمحطة ، وقد بنيت تلك الثقه على الحب الصادق الذى يكنه الأب بريجا لأهالى تباكندو ، والذى أعرب عنه خلال الخدمات التى قدمها للمنطقة طوال السنوات العشرين الماضية • فاذاعة تباكندو أقرب الى أن تكون وسيلة لدعم هذه العلاقة وتعزيزها ، وليست مجرد سلسلة من البرامج والرسائل •

قد يبدو أن نوعى الاتصال الاذاعى اللذين عرضناهما يصدران عن فكرتين وفلسفتين متعارضتين • فالمنهج المستمد من وسائل الاعلان الأمريكية يجزىء عملية التنمية الى سلسلة من المسائل الصغيرة التى يسهل التحكم فيها ، ويمكن اخضاعها للتحليل الفنى ، وللمعالجة على يد المهنيين المختصين • أما منهج تباكندو فتغلب عليه الوحدة لا التجزئة ، النظرة الكلية لا النظرة التفصيلية • فهو يفترض أن جوهر عملية التنمية هو الوعى الفردى والجماعى والحوار المتصل ، وأن الحلول لمشاكل التنمية تنشأ داخل الجماعة أساسا ، وينبغى أن تنفذها الجماعة نفسها لا الخبراء الوافدون من الخارج •

لكننا لا نجد هذين المنهجين متعارضين • وقد يكون الأسلم أن ننظر الى كل منهما فى اطار الأوضاع والأهداف المناسبة له • وفى هذا الضوء يمكن أن نرى المنهجين متكاملين •

ان الاعلان قادر على الوصول الى أعداد كبيرة من الناس ، وأن يحدث فيهم تغييرات صغيرة الحجم عميقة الأثر • ويمكن فى هذه الحالة الاهتمام بمشكلة بعينها والوصول الى نتائج سريعة • والواقع أن المحاسبة التى تفرضها الجهات التى تقوم بتمويل مثل هذه العمليات الباهظة التكاليف تتطلب تحقيق نتائج ملموسة خلال فترة قصيرة من الزمن • وفوق ذلك يعتمد هذا المنهج على وجود مرافق اعلامية قوية ، وعلى تجميع الخبرات المتمرسة ، وعلى توفر رجال البحث والتنظيم • فاذا توفر ذلك كله أمكن التوسع فى استخدام هذا الأسلوب •

أما تباكندو فتشير الى الطريق لبناء الاعلام الجماهيرى من أسفل الى أعلى • وهو أمر يتطلب وقتا أطول • فقد عمل الأب بريجا فى تباكندو عشرين عاما • وقد يبقى هناك عشرين عاما أخرى • ويعتمد موقفه على التزام الأهالى باتمام التنمية بدءا بأدنى الدرجات ، ودون اعتماد على ما بلغوه من خبرة فنية • ولا يمكن أن تتحقق النتائج بهذا الأسلوب الاخلال فترة أطول وقد يكون من المتعذر قياس تلك النتائج بالوسائل التى تستخدمها علوم الاجتماع فى الغرب •

غير أن ما حققته تباكندو فى مجال الوعى الفردى والتضامن الاجتماعى قد يساعد فى التخفيف من حدة الشعور بالغربة والتمزق وضياع القيم الذى يمكن أن يصحب سطوة التكنولوجيا الغربية •

الآراء الواردة فى هذا المقال لا تعبر الا عن رأى كاتبيها ، ولا تتفق بالضرورة مع آراء الجهات التى ينتميان اليها •

(١) هذه البيانات مأخوذة من كتاب اليونسكو السنوى للاحصاء عام ١٩٤٧ ، وقد بنيت على أساس المعلومات التى جمعت من ٨٥ دولة • ودخل تحت تصنيف البرامج التعليمية : البرامج المعدة للأطفال والشباب والكبار خارج المناهج الدراسية ، كما دخل التعليم المنهجى أيضا • أما التقسيمات الاخرى فتشمل البرامج الاعلامية (الأخبار والشؤون العامة) والثقافية ، والعلمية ، والترفيهية ، والبرامج الموجهة الى جمهور خاص ، والاعلانات أو غيرها • وكانت هذه الأقسام غير التعليمية ، وغير التنموية الى حد كبير ، تمثل أكثر من ٩٥٪ من مجموع البرامج الاذاعية •

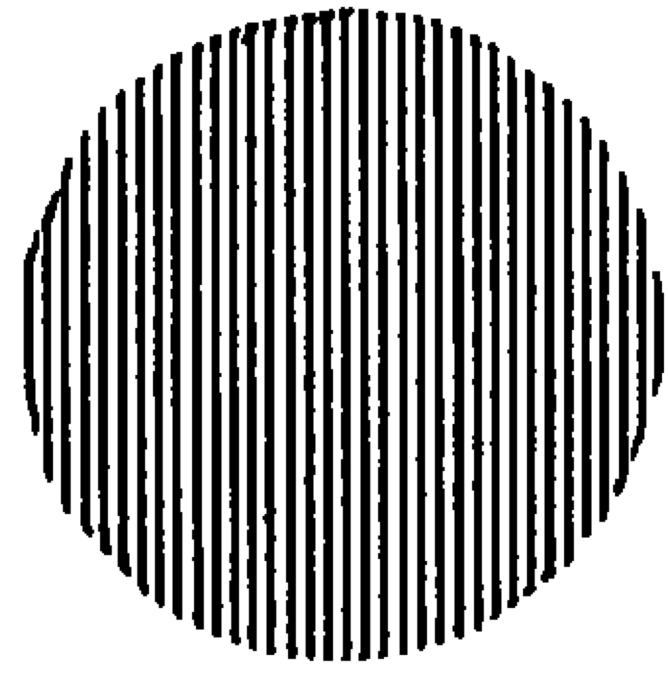
(٢) استقينا المعلومات فى هذا الصدد من شركة الاعلانات المعنية ، وهى شركة مانوف الدولية •

اتجاهات وقضايا

صار التعليم اليوم، شاغلا من شواغل العلماء والمتخصصين ورجال التنمية. وارتباطه بقضايا المجتمع الفكرية والاقتصادية والإنسانية، يزداد مع الأيام

ومع مشكلات المجتمع، يصبح للتعليم أيضا مشكلاته، متأثرا فى ذلك بمشكلات المجتمع، أو مؤثرا فيها. ويصبح من اللازم أن تحاط هذه المشكلات بالدراسات الدءوبة التى لا تنقطع كما سيبين فى هذا الباب الذى تحرص مجلة مستقبل التربية على نشره بانتظام فى كل عدد من أعدادها

المحرر



أثر نشر الكتاب على الصعيد الدولى فى المعـــرفة فى البـــلاد غير المتقدمـــة

بقلم كيث •ب• سميث
(من المملكة المتحدة)

ناشر ومستشار بالشركة التعاونية لوسائل الاتصال بلندن مدير مطبوعات العالم الثالث فى برمنجهام • مدرس سابق فى كينيا ، ومدير التصدير فى شركة وليم كولنز للنشر • باحث فى النواحى الدولية للنشر بمعهد دراسات التنمية بجامعة سوسكس •

الكتب من أهم وسائل النشاط العقلى، والاتصال الفكرى ، وهى أداة لنقل المعرفة على الصـــعيد الدولى والقومى • فالكتب تضم وتنقل ما تزخـــر به المجتمعات من معرفة وثقافة ومعلومات وترويح وتسلية، وذلك الى جانب وسائل الاتصال الأخرى• ومع أن الكتب من أقدم وسائل الاتصال فان صناعة النشر لم تحظ من البحث بمثل ما حظيت به أى صناعة أخرى ، فلم يلق نشر الكتـــاب من الاهتمام ما حظيت به وســـائل الاتصال الحديثـــة كالاذاعـــة والصحف • وقد ظل النشر فى معظم البلاد يغشاه ستار كثيف من الفولكلور وأسرار المهنة بحيث لا نعرف عنه شيئا الا من خلال مـــذكرات الناشرين ، وتاريـــخ شركات النشر • بيد أنه من المعـــروف أن الكتب ذات تأثير كبير ، فقـــد كانت أداة لنشر الأديان ، ومصدرا لالهام الثورات ، ووسيلة لتعليم الناس ، وهدايتهم ، وتســـليتهم ، وهدم حياتهم ، والتأثير فيهم بشتى الطرق والوسـائل •

ويحـــدد المؤلفـون والناشرون والمربون والمكتبيون والموزعون تلك الكتب التى يستطيع الناس قراءتها • ويقرر الناشرون مصير المؤلفين ومخطوطاتهم باختيار مـــا يشاءون من عديد المخطوطات التى يتلقونها منهم • وهنا يطالعنا هذا السؤال : ماهو مدى سيطرة الناشرين الحقيقية على المخطوطات ، وبم يسترشدون فى اختيارهم ؟ كما يطالعنا هذا السؤال بصفة خاصة : ماذا يترتب على نشر الكتاب دوليا بدلا من نشره محليا أو قوميا ؟ وعلى أى نحو يؤثر الناشرون باعتبارهم عملاء المعرفة فى النشاط العقلى وأوضاع المجتمع ؟

وليس لنوع معين من الكتب تأثير خاص فى نشر المعرفة العقليه • وتقسيم الكتب الى عقلية وثقافية وهو تمييز يتوقف على نظرة المجتمع الى وظيفة الفن والثقافة• بيد أن هذا المقال سوف ينصب فى المقام الأول على نشر الكتب غير القصصية دون الروايات والقصص • وفى مجال الكتب غير القصصية ينصب الكلام على الكتب العلمية ، والاكاديمية ، والتعليمية ، والمرجعية ، وهى الكتب التى يستخدمها فى أغلب الأحيان رجال الجامعات والكليات ، والتعليم غير النظامى ، ومكتبات المراجع ، والافراد الذين يريدون الاستزادة من المعرفة • وسيكون كلامى عاما بحيث يشمل قارة أفريقيا، وآسيا ، وأمريكا اللاتينية • ومن الأمور التى تلفت النظر فى نشر الكتاب على الصعيد الدولى أن هذه التجارة هى التى تتولى نشر النظريات على النظام الدولى ، ومع ذلك فان هذه التجارة قد تكون جزءا من ذلك النظام •

النشر الدولى للكتاب

ان تعريف الأمم المتحدة الأخير للشركات الدولية يشمل شركات النشر التى تختلف فى درجة صبغتها الدولية•وأبسط صورة لشركات النشر الدولية هى الشركة التى لا تستطيع سوى بيع الكتب لأسواق التصدير • ومعظم الشركات التى توصف الآن بأنها شركات دولية بدأت عملياتها الخاصة على هذا النحو ، ولكنها الآن تتميز عن الشركات القومية بفتح مكاتب فرعية لها خارج حدود الوطن • وفى بعض أقاليم العالم النامى ــ وبخاصة أمريكا الجنوبية ــ تعمل الشركات الدوليه عن طريق العملاء بدلا من فتح مكاتب خاصة •

وقد سادت النظم التعليمية الغربية فى أعقاب التوسع الاســتعمارى لانجلترا وفرنسا فى جميع أنحاء العالم ، فقامت مدارس المستعمرات بتدريس المناهج المتبعـــة

في الدول الاستعمارية ، واستوردت الكتب المدرسيه المقـررة من انجلترا وفرنسا لمصاحبة المناهج المستوردة •

وفي مستهل هذا القرن أخذت الشركات الانجليزية تنمو وتصبح دولية ، عندما فتحت شركة لونجمان ، ومكميلان ، واكسفورد يونيفر ستي بريس ، مكاتب لها في الهند • وما لبثت شركة « هاشيت » الفرنسية للنشر أن توسعت في البلاد الداخله في دائرة النفوذ الفرنسي ، مبتدئة بتركيا ومصر • ولم تشرع شركات النشر الأمريكية في عمليات التصدير خارج حدود أمريكا الشمالية الا في العقد الخامس من هذا القرن، وهي الآن أكبر مصدر للكتب التعليمية والعلمية الى بعض البلاد النامية •

وبعد ما قامت به البعثات التبشيرية المحلية من نشر الكتب ، واتبـاع النظم التعليمية الاستعمارية ، أدى نحو شركات النشر الدولية الى تدفق الكتب بشكل كبير من الولايات المتحدة وفرنسا والمملكة المتحدة على الدول غير المتقدمة (د غ م) • وفي معظم (د غ م) ذات الاقتصاد السوقي أو المختلط تسيطر شركات النشر الدولية على مجالات نشر الكتاب ذات الأثر الأكبر في المعرفة العقلية ، اللهم الا حيث تحتفظ الحكومات لهيئات النشر الدولية بحق نشر الكتب التعليمية بالمدارس الابتدائية وأحيانا بالمدارس الثانوية •

التوجيه الصادر من العواصم الكبرى

اقتصرت الشركات الدولية في بداية الامر على تصدير كتبها العاصمية (التي تصدر في عاصمة البلاد) الى الدول المتقدمة ليقرأها المستعمرون المغتربون ،وتستخدمها المدارس التي أنشئت لتعليم طبقة متوسطة محلية • وفي بعض البلاد الآسيوية آخذت هذه الشركات تنشر كتبا باللغات المحلية أسوة بما فعله المبشرون • وقد جاء في تقرير واحدة - على الأقل - من شركات النشر أن هذا العمل در ربحا في ١٩٠٩ • وفي ١٩٢٥ رأت بعض الحكومات الاستعمارية أن تشجع تأليف ونشر الكتب المدرسية المناسبه للبيئة المحلية • وقد حدث هذا التغيير ببطء ، وظهرت في العقد الرابع الكتب الأولى لأفريقيا المتكلمة بالانجليزية •

واعترافا بدور الكتب في خدمة قضية السلام والتفاهم الدولي ، والاهتمـام بالتعليم في الخطط القومية ، ظلت الكتب معفاة من الرسوم الجمركية • وهذا يسمح بانشاء فروع للشركات الدولية في (د غ م) للتركيز على نشر كتب الشركة الام • وهذا يصدق بصفة خاصة على الشركات الأمريكية لنشر الكتب العلمية والتعليمية • واذا لجأت الفروع أيضا الى نشر كتب محلية لتحل محل الكتب المستوردة فالسبب الأكبر في ذلك هو حاجة المدارس الوطنية الى كتب محلية تلائم المناهج الدراسية المتبعة فيها • وليس لهذه الكتب المحلية سوى مبيعات هامشية خارج البـلاد التي تستعملها • وقد زاد عدد هذه الكتب خلال العقد الثاني بحيث وصلت نسبتها في بعض الحالات الى ٨٠٪ من رقم مبيعات الشركة الدولية في تلك البلاد ، وللمكاتب الخارجية وظيفة ثالثة ، وهي احالة المخطوطات الى المحررين في المكاتب الرئيسيه ليقرروا هل تصلح للتوزيع في السوق الدولية أو السـوق القاربة • وهذه الوظائف الثلاث هي التي تحدد مكان الشركة الدولية في النطاق الدولي الواسع •

ويحتوى نظام الكتاب الدولى على طائفة من ضروب الخلل وعدم التوازن ، ففى ١٩٥٠ احتوت الدول غير المتقدمة في العالم على ٣٧٪ من الراشدين المتعلمين فى العالم و ٤٢٪ من طلبة المدارس الذين وفرت لهم هذه الدول ٢٤٪ من الكتب فى العالم ، وفى ١٩٧٠ هبط نصيبها من انتاج الكتب الى ١٩٪ ، فى حين ارتفعت نسبة طلاب المدارس من ٤٢٪ الى ٦٣٪ ونسبة الراشدين المتعلمين من ٣٧٪ الى ٥٠٪ ٠

وتستورد (د غ م) معظم كتبها الأكاديمية ٠ وليس هذا بغريب لأن البلاد المصدرة الكبرى - أوربا والولايات المتحدة - كانت هى المنبع الاكبر للمعرفة العلمية والكتب التعليمية خلال القرون القليلة الماضية ٠ ومعظم (د غ م) موقعة على احدى الاتفاقتين الدوليتين الخاصتين بحقوق النشر أو على كلتيهما ، والدليل على أن الناشرين الدوليين والمؤلفين العاصميين (فى العواصم الكبرى) يستفيدون من هذه التجارة هو ذلك الضرر البالغ الذى حاق بهم من جراء سرقة حقوق الطبع ، وذلك النشاط الذى يبذلونه لتعزيز الاتفاقيات المذكورة بالرغم من مطالبة الهيئات فى (د غ م) بالتخفيف من شروطها ٠

وقد أدت سيطرة الكتب العاصمية ، بالاضافة الى القوى الدولية الأخرى ، الى استقطاب المثقفين فى (د غ م) وطبقة خاضعة للتوجيه العاصمى والى تكوين طبقة صغيرة تعترض على ذلك ٠ وليس نشر الكتاب سوى عامل واحد من عوامل خلق هذه الطبقة المثقفة الدولية ٠ ومن العوامل الأخرى مشروعات الدراسه فيما وراء البحار المتمركزة فى العواصم الكبرى واستنزاف العقول ، ونمو الكليات الخاضعة للتوجيه العاصمى ٠ وتقوم الثروة بدور مباشر أيضا فى ذلك ، لأن البلاد الكبرى يمكن أن تختار بصورة قطعية ما تريد تمويله من البرامج ، وبذلك تؤثر فى المطبوعات الناجمة عن ذلك ٠ وهذه الثروة تمول أيضا الهيئات المصدرة للثقافة كهيئة الخدمات الاعلامية الأمريكية والمجلس البريطانى ٠ وتعمل بعض الأجهزة الحكومية فى فرنسا والاتحاد السوفيتى على هدم المعاهد والناشرين الأكاديميين خدمة للمصالح العاصمية ٠

هذا ونشر الكتاب الدولى ، واللغات الدولية ، والهيئات المثقفة الدولية ، كلها ترتبط معا ارتباطا وثيقا ٠ فالتوسع الاستعمارى فرض اللغة الانجليزية والفرنسية على مناطق كبيرة فى العالم ،وأدى الى نشر الكتاب على نطاق دولى ٠ واللغات الدوليةذات الأصل العاصمى لا تزال تستخدم بصفة عامة فى القراءة والكتابة العقلية فى آسيا وأفريقيا ٠ ويختلف الموقف عن ذلك بعض الشىء فى أمريكا الجنوبية حيث لا تعتمد الطبقة المثقفة على اللغة الاسبانية الشائعة اعتمادا كليا ، وانما تولى اهتمامها للكتب المؤلفة بالانجليزية والفرنسية والألمانية والروسية ، وذلك لأنهم يرون أن النشر باللغة الاسبانية لا يصل اليهم باللغات الدولية العاصمية بصورة كافية ٠ ومن هنا نجد أن نشر الكتب باللغة الاسبانية هو أقل صناعات النشر باللغة الأجنبية حظا فى العواصم الكبرى ٠ ويضطر الناشرون الاسبانيون الى منافسة الناشرين فىالأرجنتين والمكسيك٠

وقد أدرك الناشرون فى البلاد الأوربية الأخرى مزايا النشر باللغات الدولية ٠ ولذلك نجد الناشرين فى البلاد الاسكندنافية ، وفى هولنده ، وجمهورية ألمانيا الاتحادية ، وبعض دول أوربا الشرقية ، يتوسعون فى النشر باللغة الانجليزية ، وبذلك أخذوا يتحدون المصدرين التقليديين للكتاب الى (د غ م) ٠ ويميل الناشرون الدوليون كما سأبين فيما بعد الى توجيه نشاطهم نحو تثبيت أقدام اللغات الدولية فى (د غ م) ، وهى اللغات التى تتركز الآن فى العواصم الكبرى ٠

وفى (د غ م) حيث تنتشر الكتب المؤلفة باللغات الدولية نجد أن هذه الكتب تعزز الانقسام بين طائفتين من طوائف المجتمع : طائفة المتعلمين النظاميين الذين يتاح لهم قراءة هذه الكتب بفضل اجـــادتهم للغة الأجنبية ، وطائفة المتعلمين الفقراء الذين يقتصرون على قراءة الكتب المؤلفة بلغاتهم المحلية • وهناك بالطبع كثير من السوابق التاريخية التى تدل على أن اللغة قد تكون حاجزا بين الصفوة المتعلمة وغيرها من الطبقات الاجتماعية •

وقد خففت السياسات القومية للكتاب فى بعض (د غ م) من حدة هذا الانقسام الذى أحدثته الروح الدولية العاصمية ففى كوبا حالت الحملة الواسعة ضد الأمية ، ورفض حقوق الطبع الدولية ، واحتكار الحكومة للنشر باشراف معهد الحرية ، دون أن يصبح الكتاب أداة للتبعية الدولية • أما جمهورية تنزانيا المتحدةفقد انتهجت سياسة أكثر اعتدالا قوامها استخدام اللغة السواحلية والتمسك بالمضمون المحلى والتوجيه المحلى للكتاب مع الاستعانة بالناشرين الدوليين فى نشر الكتاب المدرسى • ومن ناحية أخرى فان سياسة اندونيسيا بجعل اللغة الاندونيسية أداة للتعليم دون انشاء هيئة حكومية لنشر الكتاب أو تشجيع النشاط التجارى فى الكتاب قد أدت الى نقص حاد فى الكتب بدلا من انهاء التبعية •

التأثير فى القراء

لقد أدى النشر الدولى للكتاب الى نقل الكثير من المعرفة من المراكز المتقدمة فى العالم الى العالم الخارجى ، كما ســاعد على نمو الطاقات العقلية فى كثـير من (د غ م) • وقد أدت هذه التجارة كما أدت نشأة طبقية مثقفة دولية الى نقل المؤثرات العاصمية الى مجال الانتاج المحلى واستهلاك المعرفة العقلية • وسنبين فى المبحثين الآتيين تلك المؤثرات التى حدثت فى مجال النشر الدولى ثم انتقلت عن طريقه الى جماهير القراء • وسنبين فى مبحث لاحق كيف أن انتقال هذه المؤثرات يؤثر فى حركة النشر القومى فى (د غ م) •

وايضاح ذلك أن الناشرين الدوليين (ن د) الذين يسيطرون على نشر الكتاب المدرسى فى كثير من (د غ م) ينقلون نواحى التعليم العاصمى الى (د غ م) ، ومن هذه النواحى الطرق التربوية • وفى هذه الحالة يتم النقل عادة عن طريق تقرير سلسلة من الكتب التى تم طبعها فى العواصم الكبرى • وكان هذا الاجراء سمة من سمات نشر الكتاب المدرسى منذ أن تقرر تعديل الكتب المدرسية الانجليزية بما يتلاءم مع حاجة المدارس الافريقية • ويختلف (ن د) فى مدى هذا التعديل للكتب التى تنشر فى المملكة المتحدة • وأكثر الطرق شيوعا فى تعديل هذه الكتب هو اشتراك الآباء فى تطوير الرياضيات والعلوم بالمدارس الثانوية فى المملكة المتحدة • وقد نقلت هذه الاتجاهات التعليمية الى التعليم الافريقى مع الاستعانة بالتعديلات التى أدخلهـــا الناشرون • والقول بأن هذه التعديلات الحديثة تؤدى الى تطوير التعليم الأفريقى مسألة فيها نظر • ففى رأى الناشرين أن الأمر يتوقف أساسا على مدى التعديل ، ولكننا نرى أن ادخال تعديلات فى سلسلة الكتب الرياضية بما يتفق مع ظروف البيئة المحلية لا يفى بالغرض الا اذا روعى الاختلاف الثقافى فى المدارك العقلية والاتجاهات الثقافية فى تلك البلاد •

ويتوقف التعديل فى المقررات الدراسية الكبرى على حجم السوق المحتمل ،وعلى الفريق القائم بالتعديل • ويتألف هذا الفريق الآن عادة من هيئة رسميه أو وزاريه معتمدة • ومثال ذلك مشروع الرياضيات المدرسية الذى نشرته دار « كمبردج يونيفر ستى بريس » فقد تم تعديل هذا المشروع جزئيا ليلائم بواتسوانا ، وليسوتو ، وسواز يلاند ، ثم أعيدت كتابته على نطاق أوسع ليلائم النشر فى سوق أفريقيا الشرقية • وقد ظهرت الآن ثلاث سمات جديدة لتجارة التعديل هذه ، سمتان منها تبينان أن هذه التجارة ــ وان أفادت الناشرين العاصميين ــ ليست مقصورة على دور النشر الدولية • وأول دليل على ذلك أن كثيرا من طلبات التعديل ترد من جهات رسمية ، والدليل الثانى أن بعض الناشرين مثل « بلاكى تشامبرز » و « جون مورى » ليسوا دوليين وان كانوا بريطانيين • ثم ان بعض الجهات القائمة بالتعديل ليست فى الواقع سوى شركات شبه وطنية مثل دار نشر أفريقيا الشرقية •

والسمة الثالثة الجديدة هى تدفق قليل من كتب الجغرافيا والبيئة المعدلة على أسواق العالم الثالث وعلى العواصم الكبرى •

وقلما يقوم الناشرون الدوليون للكتاب المدرسى بنقل طرق التربية الحديثة • والغالب أنهم يساعدون على النقل الذى يحدث نتيجة الاتصال الدولى المباشر بين علماء التربية أو نتيجة الكتابة الفنية فى هذا الموضوع •

وهناك مظهر آخر لانتقال الاتجاهات التربوية من العواصم الكبرى الى العالم الخارجى ، وهو ينجم عن النقل الاستعمارى للنظم التعليمية العاصمية الذى سبق ذكره • وكانت الكتب التى عقبت نقل هذه النظم أداة كبرى لنقل الثقافة العاصمية • ولذلك ظل تلاميذ آسيا وأفريقيا يدرسون لعشرات السنين تاريخ الغرب وجغرافيته ودساتيره وعلومه • وقد كونت هذه معظم القاعدة العقلية للطبقة المثقفة الدولية الموجودة فى معظم (د غ م) • ولما كانت لجان الامتحانات قد أصبحت محلية ، وتم تعديل المناهج الدراسية ، أصبحت الكتب المدرسية العاصمية أقل قبولا ، واضطر (ن د) أن يستجيبوا للمطالب المحلية وتوجيهات وزارات التربية والتعليم • ولكن وزارات التربية والتعليم فى البلاد التى يقل فيها عدد المقيدين بالمدارس ليس لها هذا التأثير على (ن د) • وقد تقرر هذه الوزارات أحيانا استحالة اصلاح المناهج الدراسية ما لم تقم الدولة بنشر الكتب المدرسية الجديدة •

وعلى مستوى الدراسات المتوسطة فان (د غ م) ليست لها قدرة كبيرة على التأثير فى النشر الدولى الا عندما تكون لديها قطاعات تعليمية متوسطة كبيرة كما هو الحال فى الهند • واذا استثنينا الكتب المدرسية الأساسية وجدنا أن سوق (د غ م) صغيرة جدا بحيث لا تستطيع التأثير فى برامج النشر التى يضعها (ن د) •

والأيديولوجية (الفكرة) الأساسية للناشرين الدوليين تهدف الى جنى الأرباح، شأنها فى ذلك شأن ايديولوجية كل المشروعات الرأسمالية • وبين المشروعات التى تضعها الشركات التجارية يوجد بالطبع بعض الكتب والمسلسلات التى لا تهدف الى الربح ، وانما تهدف الى تحسين صورة الشركة • على أن الطريف فى الأمر أنه توجد ايديولوجية مهنية سائدة بين هيئات التحرير العاصمية تقلل من اتجاه الربح، وهذه الأيديولوجية ذات تأثير خاص فى الناشرين الجامعيين بانجلترا والولايات

المتحدة ، وخلاصتها أنه اذا استثنينا بعض الكتب المدرسية وجدنا أن زيادة تقلب السوق وزيادة معدل الانتاج الجديد تسودان عادة صناعة النشر • وهذا يجعل من الصعب الحكم على مقدار ما يمكن بيعه من الكتاب ، كما أنه يجعل من السهل اختيار معايير أخرى كالأهمية الفكرية والقيمة الأدبية للكتاب • ويحدد طبيعة هذه المعايير بعض العوامل مثل أوضاع وتقاليد الشركة والمستشارين الذين يستأنس المحـــرر برأيهم •

هذا والمكاتب الرئيسية للناشرين الدوليين توزع على الفروع درجات مختلفة من سلطة التحرير • وتعين شركات النشر الدولية الكبيرة مديرا محليا للتحرير ، وتمنحه درجة كبيرة من الاستقلال في نشر الكتب المدرسية ، والكتب المؤلفة باللغات المحلية • ولكن يتعين عليه أن يحيل الى المكتب الرئيسى المخطوطات غير القصصـــية والتعليمية المؤلفة باللغات الدولية • وفي هذه المواقف نرى أن السلطة الظاهرية للمحرر أكبر بكثير من نفوذه الحقيقى لأن الكتب المدرسية أوثق اتصالا بعوامل السوق المرئية من أى نوع آخر من الكتب • ويلاحظ أن الكتب المقررة فى (د غ م) متصلة عادة بالمناهج الدراسية مباشرة ، والناشرون الدوليون أقل ما يكونون ميلا الى أبعاد الكتاب المدرسى عن الربح •

على أن هناك أنواعا من المخطوطات أقل ارتباطا بعوامل السوق المحلية ، وبذلك تتيح للمحرر القائم بالاختيار فرصة أكبر للحكم على هذه الكتب • ومن أمثال هذه الكتب ، الكتب غير القصصية للراشدين ، والكتب الأكاديمية والأدبية باللغات الدولية• ولكن سلطة اتخاذ القرار فى هذه الأحوال موكولة الى المحررين الموجودين فى العاصمة، لأنهم أدرى بأذواق ورغبات القراء في البلاد العاصمية • وقد تسند بعض السلطة الى المكاتب الفرعية ، ولكن هذه السلطة تقتصر على كتابة تقرير للمقر الرئيسى يبين هل يحتمل أن يشترى القراء المحليون والمعاهد المحلية الكتاب المعروض ، وهذا لا يعـنى سوى بيان للذوق الطبقة المثقفة المحلية ، وهى أيضا طبقة دولية عاصمية • ولذلك فاذا نشرت الشركات الدولية مخطوطا ألفه كاتب من (د غ م) فان عملية الاختيار تجنح الى تعزيز اعتماد المثقفين فى (د غ م) على البلاد العاصمية •

وهذا الاعتماد لا يكون كبيرا اذا وجد جمهور كبير من القراء فى (د غ م) • وليس هدف (ن د) توسيع نطاق سوقهم عن طريق دعم مشروعات تعليمية طويلة الأجل أو التوسع فى الخدمة المكتبية بالريف ، وانما هدفهم الرئيسى خارج نطاق السعى للربح هو البحث عن مخطوطات عالية الجودة لا اتساع نطاق القراء وكثرة عدد القراء • أما مهمة زيادة عدد القراء فتتولاها الدولة عادة بانشاء المكتبات ، وأحيانـــا بانشاء مكاتب أو دور للكتب تتولى نشر الكتب التى لا تدر ربحا • وعلى الرغم من هذا العمل الحكومى فان زيادة انتشار الكتاب تؤدى الى توسيع الفجوة بين قراء الكتب أكثر مما يحدث بين المنتفعين بوسائل الاتصال الجماهيرية • وبيان ذلك أنه كلما نشطت صناعة الكتب فان الطبقات ذات المستوى الاقتصادى والاجتماعى العالى تقبـل على كسب المعلومات بمعدل أسرع من الطبقات الدنيا ، وبذلك تتسع الفجوة فى المعرفة بدلا من أن تضيق •

ومن ذلك يتضح أنه على الرغم من تعدد أهداف (ن د) فان المؤثرات الكبرى المحددة لتوزيع المعرفة العقلية خارج نطاق الكتب المدرسية هى قرارات هيئة التحرير

العاصمية ، والسوق الدولية الذى تسيطر عليه العواصم الكبرى ، ومما تجدر الاشارة اليه فى هذا المقام أن المخطوطات الحساسة التى تنطوى على نقد سياسى لبعض (د غ م) تجد أحيانا ناشرا عاصميا فى الوقت الذى لا يستطيع فيه أى ناشر محلى أو دولى حقيقى أن ينشرها •

التأثير فى المؤلفين

ان نشاط ناشرى الكتب لا يؤثر فى الاستهلاك العقلى فحسب ، بل أيضا فى الانتاج العقلى ، ومحل هذا التأثير هو العلاقة بين المؤلفين والناشرين •

وعلى الرغم من تكتل شركات النشر فى العواصم الكبرى فان أيديولوجية الصناعة متعددة فى جوهرها ، بمعنى أنه حين تصبح الشركات كتلة مختلطة فانها تحتفظ غالبا بدرجة كبيرة من الاستقلال • وقد نقل (ن د) هذا الاتجاه الى (د غ م) حيث يخشى كثيرا من التوسع فى الاحتكار الحكومى للنشر • وهذا الخوف يحفز أحيانا الشركات الدولية على المساعدة على انشاء صناعة نشر محلية تجاريه كقوة تناهض احتكار الدولة للنشر • ومن مزايا تعدد جهات النشر أنه يتيح للمؤلفين مجالا أوسع لاختيار الفرص مما يحدث فى البلاد ذات الصناعات المركزية • ولكن مدى الكتب المنشورة لا يتوقف على تعدد جهات النشر بل على معرفة الناس بظروف السوق ، وأيديولوجية التحرير السائدة •

والكاتب – كما رأينا – يعرض مخطوطا على الشركة الدولية ، فتحكم عليه الشركة فى ضوء السوق الدولية ، ما لم يكن كتابا مدرسيا أو أساسيا أى مكتوبا بلغة محلية • ولما كان (ن د) على صلة بكثير من الأسواق فى العالم فانهم غالبا يقبلون المخطوطات وينشرونها كعمل تجارى ، ولا يستطيع ذلك ناشر وطنى محدود • ولهذا فوائد جمة ، وبخاصة فى مجال العلوم القابلة للتحول دوليا كالتكنولوجيا والعلوم • ومثال ذلك كتاب يبحث فى بعض نواحى الغابات الاستوائية ، فمثل هذا الكتاب يلقى رواجا فى سوق المنطقة الاستوائية أكثر مما يلقى فى سوق قومية • ومثل هذا النشاط الدولى على أكبر جانب من الأهمية بالنسبة للبلاد الصغيرة • وقد أصبح له أهمية متزايدة فى السوق الأكاديمية حيث أدى التوسع العالمى فى مجال العلم والمعرفة الى تخصص أكبر ، وأسواق صغر ، تستوعب الكتب المتخصصة تخصصا عاليا • وهذا النشاط الذى يعود بالفائدة على المعرفة والتوسع فيها يمكن أن يقوم به الناشرون فى (د غ م) اذا أمكنهم الوصول الى السوق العالمية ، ولكنهم لا يفعلون ذلك ، ففى أغلب الأحيان لا يصلون الى سوق قارتهم التى يعيشون فيها ، على الرغم من أن هناك أعمالا جديدة يمكن أن توسع من نطاق سوقهم •

هذا والمجال الذى يقوم فيه النشر الدولى بتشويه الانتاج العقلى هو مجال العلوم الاجتماعية ، والكتب الأدبية ، والكتب العامة ، وكتب الأطفال ، وهى كتب أكثر من غيرها اتصالا بالثقافة العامة • والذى يحدو كثيرا من الكتاب وبخاصة رجال الجامعات الى التأليف أمران : الأول : توصيل العلم والمعرفة ، والثانى الحصول على مركز أو وضع أفضل ، أو الحصول على المال • وعندما يتلقى المحررون العاصميون مخطوطات هؤلاء المؤلفين يحيلونها الى قارىء خارجى لابداء رأيه فى قيمتها • ولسوء الحظ لم يتم أى بحث فى التعامل بين المحررين وهؤلاء المستشارين ، ولكن

يحتمل أن القرار بشأن نشرها انما يتخذ فى ضوء الرأى العاصمى ، والذوق الدولى ، ومكانة المؤلف بين صفوة المؤلفين الدوليين • ولذلك كانت السلطة العاصمية أو الخاضعة لتوجيه العواصم الكبرى المتمثلة فى (د ن) هى الحارس الرئيسى للمعرفة العقلية فى (د غ م) • وفى هذا الاطار يمكن اجازة العمل التأليفى واضفاء صفة الشرعية عليه أو حجب هذه الصفة عنه ، ومعلوم أنه من النادر جدا أن تكون الأفكار غير منشورة محل الاحترام والثقة • وبالنسبة للمؤلف الجامعى فى بعض النظم الأكاديمية يملك الناشرون أيضا مفتاح الترقية الشخصية • ولا شك أن الحاجة الى أرضاء هذه السلطات لابد أن تؤثر فى أعمال مؤلفى (د غ م) ، ذلك أن الكثير منهم يراعون حين يكتبون ما يرون أنه يرضى الناشرين الدوليين • وفى بعض الاقاليم ذات العدد المحدود من القراء لنوع معين من الكتب كالكتب الأكاديمية فى جزر الهند الغربية لا يرى المؤلفون بدا من الاعتماد على القراء الدوليين •

وفى بعض (د غ م) يقدم الكتاب مخطوطاتهم الى الناشرين المحليين تجاريين وغير تجاريين • واذا استثنينا الهند لم نجد من النشر الأكاديمى التجارى سوى النزر القليل • وعلى الرغم من ازدياد عدد المطابع الجامعية المعانة فان عدد الكتب التى تنشرها لا يزال قليلا • ويرى المؤلفون أن قيام الناشرين الدوليين بطبع كتبهم يضفى عليهم من المكانة أكثر مما لو طبعها الناشرون المحليون • ويلجأ بعض ذوى المكانة من الأدباء الافريقيين الى نشر كتبهم عن طريق الناشرين المحليين تحديا منهم لسيطرة (ن د) ، وهذا جزء من حركة الاحتجاج التى سبقت الاشارة اليها •

ولذلك نرى من جهة أن اتصال (ن د) بالسوق الدولية يضفى نشاطا تجاريا على عدد من الكتب ، ومن جهة أخرى يعتبر التوجيه العاصمى عن طريق (ن د) ، بالاضافة الى الطبقة المثقفة الدولية فى (د غ م) ، قيدا شديدا على اجازة المؤلفات العقلية فى (د غ م) •

ولبعض أشكال الاعانة التى تقدم للكتاب تأثير مثبط للهمم فى مجال الكتابة المحلية ، وأخص بالذكر الاعانات لكتبهم • وهذا من شأنه تخفيض سعر التجزئة وتمكين القراء من شراء الكتاب ، ولولا هذه الاعانة لما أمكنهم شراؤه • وفى الوقت نفسه تتيح الاعانة لكتب (ن د) أن تباع بسعر أدنى من سعر المنافسين ، وفوق ذلك تحول دون نشر بعض الكتب ، وهذا يعد مثبطا لهمم المؤلفين المحلين • وليس معنى ذلك أن مشروعات اعانة الكتب ضارة ، اذا وازنا بين جانبها السلبى وجانبها الايجابى ، ولكن أنها بحاجة الى تقويم أدق مما حدث حتى الآن •

الناشرون القوميون والمحليون
فى الدول غير المتقدمة

للناشرين الدوليين تأثير غير مباشر أيضا فى المعرفة العقلية عن طريق تأثيرهما فى حركة النشر القومى فى (د غ م) • ولبحث هذا الموضوع يجب علينا أولا أن نميز بين أنواع النشرالقومى التى تختلف فى أهميتها •

وأنماط النشر المحلى والقومى فى (د غ م) هى وليدة عدد كبير من العوامل المختلفة ، منها : مدى التعليم والتربية ، وسياسة الدولة بشأن النشر التربوى

الحكومى ، ودعم الخدمات المكتبية ، والقوة الشرائية ، وتوافر الدخـــول والبنية الأساسية والمراد بهذه البنية المخطوطات والمطابع والمكتبات (مجال بيع الكتب) ، وتوافر رأس المال والخبرة الفنية ، وسياسة الدولة نحو النشر الرأسمالى والأجنبى والحكومى ، وقوة ونفوذ الناشرين الدوليين بالقياس الى الناشرين المحليين والقوميين • وبفعل هذه العوامل ينشأ نوعان أساسيان من هيئات نشر الكتب فى (د غ م) : هيئات تجارية ، وهيئات غير تجارية • والهيئات غير التجارية هى عادة اما هيئات حكوميــة تتولى نشر الكتب المدرسية واما هيئات للنشر الأكاديمى تتولى اعانتها الجامعات أو المعاهد • وتمنح هيئات النشر الحكومية بصفة دائمة تقريبا احتكارا لنشر الكتب المقررة بالمدارس الابتدائية • وهـــذه الهيئات الحكوميـــة تتراوح بين هيئة تعكس أيديولوجية السياسة القومية كمعهد الحرية فى كوبا ، وهيئة تنتج كتبا رخيصة وتعمل على مسايرة الكتب المدرسية لآراء الحكومة كمكتب النشر التربوى فى سنغافوره وتتألف هيئة الاحتكار من ادارة تطوير البرامج التعليمية ، ودار النشر الحكومية التى تشرف على المحتوى العقلى للكتب المدرسية • وفى حالة هيئات النشر المعانة غير التجارية تقوم هيئة التدريس بالجامعات أو المعاهد باتخاذ قرارات النشر •

والناشرون التجاريون المحليون أصناف ثلاثة : صنف منهم أصـــحاب أعمـال يتولون النشر بأنفسهم كدار نشر أونتشا فى نيجيريا • وصنف يتولون النشر كفرع لدار نشر كبرى ، وقد بدأ عدد من المستوردين الهنود بهذه الطريقة • وصنف هو وليد الحركات السياسية أو الثقافية أو هم المثقفون الذين يحرصون على نشر أنواع معينة من الكتب • وقليل من الناشرين فى (د غ م) سار على النهج الشائع فى الدول الكبرى ، وهو أن يترك المحررون العمل فى دور النشر القائمة ليكونوا شركة خاصة للنشر •

وكل هذه الأصناف من الناشرين تواجه فى وقت أو آخر ما يمارسه (ن د) من سيطرة على أكثر المناطق ربحا فى السوق المفتوحة أمام الناشرين التجـاريين • والمزايا التى يتمتع بها (ن د) تمكنهم من الاحتفاظ بهذا المركز ، وبذلك يدفعون الناشرين المحليين الى المناطق الهامشية لصناعة هامشية • وقد تجلى السخط على هذه السياسة فى كندا واستراليا خلال العقد الثامن اذ عانى الناشرون الأستراليون الكثير من جراء اتفاقية السوق التقليدية البريطانية التى هاجمتها وزارة العدل الأمريكيـة بانشاء كارتل أى اتحاد من المنتجين لتحطيم هذه الاتفاقية التى تقضى بمنع الناشرين البريطانيين من بيع حق النشر والطبع للناشرين الأمريكيين ما لم يمنـــح الناشر البريطانى الحق فى نشر كتبه فى جميع السوق التقليدية التى تشمل الامبراطورية البريطانية القديمة كلها • وقد مكنت هذه الاتفاقية الناشرين البريطانيين من الاحتفاظ بالسيطرة على أسواقهم ، والحد من اقتحام الولايات المتحدة لهذه الأسواق • ويقول الناشرون البريطانيون انه اذا تقلصت سوقهم نقص عدد النسخ المطبوعة من الكتاب وارتفع سعره • ولكن هذا لايحدث اذا أتيح لجميع البلاد الدخول فى السوق الدولية ، وبذلك يطبعون عددا أكبر من الكتب ويوزعونها على نطاق أوسع ، وهو أمر لا يزال وقفا على (ن د) •

وهناك مجالان خارجان عن دائرة نفوذ (ن د) وهما مجال القصص المحـــلى الشعبى الخفيف ، وكتب النصائح الاجتماعية والشخصية ، ومجال الكتب المساعدة التى تهدف الى حشو أدمغة التلاميذ بالمعلومات استعدادا للامتحان ، وقد ركزت دور

النشر الدولى اهتمامها على الكتب التى لا تتضمن الأدب القصصى الخفيف • وعلى هذا ظل باب هذا الأدب مفتوحا أمام الناشرين المحليين ، وأمام المستوردين الذين يجلبون الكتب والمجلات من الناشرين المحليين ، وأمام المستوردين الذين يجلبون الكتب والمجلات من الناشرين الدوليين • ومعلوم أن أيديولوجية التحرير عند (ن د) ونشرهم الكتب فى المدن والحضر هى السبب فى اهتمامهم بالكتب المدرسية التعليمية والمحترمة، واعراضهم عن الكتب المساعدة التى تهدف الى اعداد التلاميذ للامتحان فقط • ويجد ناشرو (د غ م) من العسير عليهم منافسة غيرهم فى مجال الكتب المدرسية • وقد استطاع بعضهم أن يستعمل الكتب المساعدة لتكون قاعدة راسخة تمكنهم من التوسع فى النشر العقلى الجاد •

وقد ترتب على هذا الخلل التاريخى أن نجم انقسام غير مخطط فى معظم تلك الدول غير المتقدمة التى ليست لها سوق أكاديمية كبيرة • وهذا من شأنه أن يؤدى الى توقع القراء قيام (ن د) بنشر أكثر الأعمال العقلية فى المجال التجارى كما يؤدى الى الغض من قدر الأعمال القليلة التى ينتجها الناشرون التجاريون المحليون • وفى كثير من (د غ م) يتم علاج هذا الخلل جزئيا عن طريق النشاط الذى تقوم به جهات النشر المعانة كالمطابع الجامعية • وقد ظهر حديثا اتجاه نحو قيام (ن د) باصدار كتب مساعدة وأدب قصصى خفيف •ولكن لم يتضح حتى الآن هل سيؤدى هذا الى تضييق الفجوة أم يهدد الأسواق الأساسية للناشرين المحليين • ومن الفوائد التاريخية التى يتمتع بها (ن د) أن مكاتبهم الرئيسية العاصمية تقع عند مركز النقل وشبكة الاتصالات فى أفريقيا وآسيا ، أما الناشرون المحليون فى (د غ م) فيوجدون فى محيط الدائرة أى بعيدا عن المراكز • ولهذا فان ارسال الكتب والبيانات الخاصة بها خاضع للقيود التى يفرضها هذا الوضع • وتقضى هذه القيود المفروضة على ناشرى (د غ م) بأن يمر الاتصال العقلى بين الدول غير المتقدمة عن طريق المراكز العاصمية بدلا من أن يتم مباشرة بين كل دولة ودولة • وهذه القيود أقل ظهورا فى شرقى آسيا حيث تتدفق الكتب بين بعض البلاد مثل هونج كونج وسنغافورة وماليزيا • وهى أيضا أقل ظهورا فى أمريكا الجنوبية والوسطى حيث تباع الكتب المنشورة فى الأرجنتين والمكسيك فى كل مكان فى القارة •

وقد ظهر اتجاه بين الناشرين المثقفين فى أفريقيا وأمريكا اللاتينية يقضى بمحاكاة الأساليب والمعايير العاصمية فى تصميم الكتاب واخراجه ، وذلك بمراعاة جودة الورق والتجليد تارة وتزيين الكتاب بالصور والرسوم تارة أخرى • وقد زالت الآن الفروق بين مظاهر التصميم العملى مثل الوضوح والمتانة ومظاهر التصميم الزخرفى كالورق ذى الجودة الغالية والأغلفة ذات الألوان التامة • وقد اضطر بعض الناشرين المحليين الى محاكاة هذه الأساليب مجاراة لميل القراء الى الأساليب العاصمية فى تصميم الكتاب

ويذكر الناشرون فى هذا الصدد أن وزارات التربية والتعليم رفضت كتبهم بحجة أنها غير ملائمة ، لأنها - على رخصها - ليست جذابة كالكتب التى ينشرها (ن د) • وفى مناسبات أخرى اضطر الناشرون المحليون فى (د غ م) الى ذلك بدافع نفسى هو الشعور بالتبعية والرغبـة فى تقليد أسـاليب الناشرين الدوليين دون مراعاة لصلاحية هذه الأساليب وملاءمتها • وهذا يؤدى الى ارتفـاع سعر الكتاب والحـد من توزيعه •

الآثار الكبرى الثلاثة للنشر الدولى

أن أوضح الظواهر التى تبرز أمامنا مما سبق ذكره هو المدى الدولى الذى يعطيه (ن د ، للمعرفة العقلية ، ونشر العلم ، والأفكار ، والعمل الابداعى الخلاق ، الخ • كما يعطيه للمتعلمين الملمين باللغات الأجنبية ، وأحيانا للقراء الذين يستعملون اللغات المحلية • وقد أدى هذا الى توزيع الكتاب على نطاق دولى ، كما أدى الى التذوق والفهم العقلى الدولى • ولم يحدث هذا فى اتجاه واحد فقط • ذلك أن (ن د) يأخـذون مخطوطات المؤلفين فى (د غ م) ويسـوقونها دوليا • وبذلك يستفيد كل من القراء والمؤلفين من جراء دوليه النشر الدولى •

وقد أشرت أيضا الى ظاهرة أقل وضوحا من ظواهر النشر الدولى ، وهى لا تنجم عن دولية هذا النشر بقدر ما تنجم عن قاعدته العاصمية • وايضاح ذلك أن كل (ن د) تقريبا يتخذون قاعدتهم ومقرهم فى الدول العاصمية (أى الدول ذات العواصـم الكبرى) ، واذا لم يتيسر لهم ذلك فانهم حينئذ يتخذون قاعدتهم فى أكبر البلاد فى المنطقة • وهذا من شأنه أن يفضى الى التوجيه العصمى الذى يعمل - بالاضافة الى عوامل أخرى - على تعزيز التبعية العقلية فى (د غ م) • وهذه الآثار كلها هى نتيجة نمو المعرفة ، وليدة التاريخ الاستعمارى ، ويزيد من تعزيزها الآن نمو الرأسماليـة العالمية ، وشيوع الدولية العقلية واللغوية والأكاديمية •

وهذا الأثر الضار تشجعه العلاقة التكافلية بين نخبة المثقفين فى (د غ م) والشركات الدولية ، وهى العلاقة التى تهدف الى الابقاء على النشر الدولى لفـائدة الطرفين • ومن دواعى الأسف أن بعض أدوات الدولية النافعة تعمل على تعزيز انتشار الكتب فى اتجاه واحد فقط ، وبالتالى تعرقل نمو الاستقلال العقلى • وهناك قـوى تناهض هذه التبعية حتى فى نطاق النظام الدولى للنشر • ولعل أطرف هذه القـوى المضادة هى قيام (ن د) أحيانا بتوزيع كتب الناشرين من أهل (د غ م) فى البلاد العاصمية نفسها • وتوجد قوى مضادة أخرى خارج نطاق النظام الدولى ، وهى تتمثل فى الكتاب الذين تمردوا على سيطرة (ن د) ، كما تتمثل بعض دور النشر مثـل

دار كويمانتو فى شيلى التى انشئت لشعورها بالآثار الضارة الناجمـــة عن التبعية العاصمية •

والمجال الثالث لتأثير (ن د) يظهر عن طريق النشر فى (د غ م) • وقد أوضحت كيف أن النشر فى (د غ م) إفى مركز حرج بسبب سيطرة (ن د) ، وكيف أن (ن د) يحددون مساحة السوق المفتوحة أمام ناشرى (د غ م) ، اللهم الا عندما تتدخل الدولة وتعلن احتكارها لنتبين مدى تأثير (ن د) على النشر فى (د غ م) ولنعرف على وجه خاص مدى قوة وامكانات صغار الناشرين المستقلين ، وقد أصدر هؤلاء كتبا ونشرات كان لهـــا أثر عظيم فى المجـالات التعليميـة والعقلية بل فى التاريخ القومى •

ومما تقدم يتضح على وجه العموم أن النشر الدولى يعزز التبعية على الرغم من أنه يعود بفائدة على الحياة العقلية •

ترجمة : امين الشريف

مذكرات وعرض للمطبوعات

متابعة المؤتمرات والندوات وحلقات البحث ، رحلة ضرورية ، مع فكر الإنسان ، وهو يدرس قضاياه للوصول إلى أحسن الحلول لها .

وبنفس الدرجة من الأهمية ، تكون الرحلة مع الفكر المكتوب والمنشور فى مطبوعات .

وسيكون هذا الباب فى مستقبل التربية خاصاً بمذكرات عن نشاط المجتمع الدولى فيما يعقده من ندوات ومؤتمرات وما تصدره هيئة اليونسكو من مطبوعات .

المحـــرر

اللغة والبيداجورجيا (علم أصول التدريس) والسياسات والمجتمع : ثنائية اللغة فى حالة تقدم ٠

ـ آيوبامجبوز (المحرر) : تعليم اللغة الأم ٠

ـ تجربة غربي أفريقيا ، لندن وباريس ، هودر وستفتون ، ومطبعة اليونسكو ؛ ١٩٧٦ ، ١٥٣ صفحة ٠

ـ فرانسيس ويلاردفون مالتنز ، العيش والتعليم بلغتين ٠

ـ التعليم بلغتين وبثقافتين فى الولايات المتحدة ، نيويورك ، ماجروهيل ١٩٧٥ ، ٢٢١ صفحة ٠

ـ **جماعة محو الأمية** « محو أمية العمال المهاجرين » ، باريس ، فرانسوا ماسبيرو، ١٩٧٥ ؛ ٣٢٦ صفحة ٠

ـ **ديانا أ ٠ بارتلى** : « المداخل السوفيتية للتعليم الثنائى اللغة » فيلادلفيا ، مركز النهوض بالمنهج ، ١٩٧١ ، ٢٨١ صفحة (اللغة والمعلم : سلسلة فى اللغويات التطبيقية ، رقم ١٠) ٠

ـ **ميريل سواين** : « ثنائية اللغة فى التربية الكندية : مشكلات وبحوث » حولية الجمعية الكندية لدراسة التربية ، المجلد ٣ ، ١٩٧٦ ، ١٣٦ صفحة ٠

ان العقيدة الأساسية للبيداجوجيا هى أن طرق التدريس يجب أن تتكيف مع المتعلم ٠ ففى مدرسة ابتدائية عادية لن نتوقع أن يتلقى تلاميذ الثامنة من العمر محاضرات فى حساب التفاضل ، ولا نتوقع أن يجتازوا امتحانات فى المعادلات الكيميائية المتصلة بتحليل الهيدروكربونات ٠ واذا كان أحد الموضوعات يتجاوز كثيرا قدرات معظم المتعلمين فمن الخطأ البين محاولة تعليمهم اياه ٠ بيد أن النظم التعليمية فى كثير من البلدان مبنية ـ فى جزء منها على الأقل ـ على انتهاك مثل هذه المبادىء الأساسية : فتدرس المواد بلغة لا يكاد يفهمها جانب من التلاميذ على الأقل ، وفى بعض المستعمرات أو المستعمرات السابقة لا يفهمها كل التلاميذ تقريبا ٠ ولأسباب تاريخية وأيديولوجية وعملية نجد أن معظم الأنظمة التعليمية مبنية على استخدام لغة رسمية واحدة على الأقل داخل منطقة جغرافية معينة ، وأحيانا تشترك لغتان رسميتان فى منطقة واحدة ، وقلما يسمح للتنوع بأن يتكاثر متجاوزا هذه النقطة ٠ وفى المعتاد تكون العواقب التربوية مشئومة بالنسبة لأغلبية الأطفال (والكبار) المرغمين على الدراسة بلغة غير لغتهم الأم ٠

وفى السنوات الأخيرة تيقظت شعوب كثيرة وحاولت تجاوز النمط الأحادى الذى يدور حول استخدام لغة رسمية واحدة ٠ وما عدد مجلة « مستقبل التربية »الصادر

عام ١٩٧٦ عن التعليم بلغتين والتعليم بلغات متعددة الا مثال واحد يشهد على ذيوع الاهتمام الذى أثارته مشكلة مخاطبة الدارسين بلغتهم هم ، وهى مشكلة قد يظن المرء أنها ربما تكون بمثابة نقطة انطلاق لتصميم المنهج أكثر من كونه ابتكارا حديثا فى الطريقة • ومن بين المطبوعات المتدفقة التى تصف المحاولات الوطنية لتناول موضوع تعليم اللغة الأم وقع الاختيار على أربعة مطبوعات باعتبارها ممثلة لنمط المؤلفات فى هذا الصدد • ويتسم سرد هذه المطبوعات باهتمام واضح بمشكلة كيفية استخدام اللغة الأم للدارسين فى العملية التعليمية ، وهذه المطبـوعات يؤلف بينها ضمنيا ظاهرة احتماعية سياسية مشتركة : فلغة التعليم السائدة فى معظم البيئات انما تنتمى الى اطار من السيطرة الاجتماعية والاقتصادية تبرز الاختلافات اللغوية فيه مجموعة أو أكثر باعتبارها تابعة وليست أصيلة • وتمتزج التربية والسياسات فى نسيج واحد مكونة اطارا مركبا •

« تعليم اللغة الأم : تجربة غربى افريقيا » :

مجموعة مقالات أسهم بهـا المربون فى غرب افريقيـا (سيراليون ، وبينين (داهومى ، وغانا ، ونيجيريا) ، وهى تقدم صورة فوتوغرافية للجهود المبذولة لمعالجة مشكلة اللغة فى بلاد كانت حدودها أمرا أملته مصالح القوى الاستعمارية بغرب أوربا التى تقطن هذه البلاد • والتنوع اللغوى مذهل للغاية اذا ما قورن بأجزاء أخرى كثيرة فى القرن الماضى ، وليست هذه الحدود من صنع الخصائص الجنسية أو اللغوية للشعوب من العالم • فسيراليون التى يقل عدد سكانها عن أربعة ملايين فيها على الأقل ثمـانى عشرة لغة معترفا بها ، وبعضها ذات اختلافات شديدة فى اللهجات ، والفصل الخاص بغانا يلاحظ أنه « لم يتمكن أحد من التيقن من عدد اللغات التى يتكلم بها الناس داخل حدود البلد » (صفحة ٨٤) • وبمساعدة فصل عن الخلفية التاريخية ومقدمة ممتازة عن السياسات المتغيرة للدول المعـاصرة يستطيع القـارىء أن يدرك الظهور التدريجى للسياسات التى جعلت اللغتين الانجليزية والفرنسـية ــ وهما اللغتان الرئيسـيتان للتعليم (وبخاصة فى التعليمين الثانوى والعالى) ــ تخليان الطريق للغات الافريقية على مستوى التعليم الابتدائى • ولم تزل الحركة تجاه استخدام لغة التلاميذ الأم حركة غير ناضجة ، مع أن المؤلفين يتنبأون بأن « ادخال اللغة الأم فى التعليم الابتدائى ربما يكون حقيقة واقعة فى العقد القـادم فى معظم البلاد التى تلتزم سياسـة صارمة بالتعليم بالفرنسية أو بالانجليزية فقط » (صفحة ٢٣) •

ولا تقدم المقالات أية مفاجآت للطلبة المتمرسين من افريقيا ، ولكنها ستكون ذات جدوى للقراء الذين يهتمون بالحصول على نظرة شاملة للعوامل اللغوية التى تؤثر فى التغير التربوى فى الشعوب الافريقية • وعلى القادة السياسيين أن يحاولوا تنمية أسس الشخصية الوطنية أو الذاتية القومية فى حين يناضلون ضد مشكلات التخلف الاقتصادى وتنوع السلالات • ان الشقاق المحتمل نتيجة تركيز لغة محلية واحدة على حساب جميع اللغات المحلية الأخرى كان شديد الوطأة على صنع القرارا مؤديا الى الشذوذ والخروج عن المألوف • ويكتب أحد المؤلفين ملاحظا أنه فى غانا « ان السنة التى بلغت الوطنيه فيها الذروة كانت هى أيضا السـنة التى انحط فيها دور اللغات الوطنيـة فى التعليم » (صفحة ٩٣) • والمقالات عموما فى مستوى عال ، مع أن الاختلافات فى الظروف المحلية وخلفية كاتبى المقالات تسبب تفاوتا فى التناول والمعالجة • فأحد المؤلفين يصف باسهاب مفرط مشروعا رياديا فى مدرسة واحدة يتضمن استخدام لغة افريقية واحدة ، فى حين نجد مقالا عن مشروع كبير فى نيجيريا يتحدث بترابط منطقى (فى عدد اقل من الصفحات) عن برنامج كبير يتضمن النهوض بكتب المطالعة للسنة الأولى بخمس عشرة لغة مع ما يتصل بها من مرشد المعلم وتوثيق عن طرق الهجاء المستخدمة •

وربما يكون أكثر جوانب النشاط الموصوفة تشجيعا هو التنمية السريعة للدراسة العلمية للغات الافريقية • ويوثق المؤلفون بشىء من التفصيل عمل اللغويين للنهوض بطرق الهجاء للغات عديدة لم يكن لها الى يومنا هذا صورة مكتوبة • وثمة شىء يفتن الألباب ويثير المشاعر حول الانجاز الضخم الذى حققته عشرات الثقافات البازغة معا من عالم التقاليد الشفهية الى النور التحليلى للقراءة والكتابة وهو جاف وغير سائغ • ولقد أدى حلول التقنيات اللغوية الحديثة الى التعجيل من سرعة الحركة التى بدأتها أولا الارساليات التبشيرية المسيحية التى بدأت فى أماكن مختلفة ابان القرن الماضى • ان المقال عن مشروع قراء الأنهار يصف عملية تقنين اللغة وهى العملية المستخدمة فى آن واحد لأكثر من اثنتى عشرة لغة معا ، أما الوصف التفصيلى لكيفية تغير كتابة الهجاء عن طريق التقاليد والعرف والممارسة لتلائم احتياجات القراء فهو أمر نادر نسبيا خارج الصحف المتخصصة ومن ثم فهو جدير بالقراءة •

واذا كان للمرء أن يجد فى الكتاب غلطة كبيرة واحدة فهى أنه يترك القـارىء تجتاحه رغبة فى معرفة المزيد من المداخل التى سلكتها بقية بلاد غرب افريقيا ، فلدى المرء قطع الموزايكو التى لابد أن تكتمل يوما •

أما كتاب «العيش والتعليم بلغتين ــ التعليم بلغتين وبثقافتين فى الولايات المتحدة» فينقلنا الى محيط مختلف تماما : فالمربون فى الولايات المتحدة يواجهون أعدادا مذهلة من الجماعات اللغوية فى حجرة الدراسة ، مهاجرين من كل أرجاء العالم ، هنودا أمريكيين وطنيين ، ومواطنين أمريكيين من الناطقين بالاسبانية والفرنسية ممن أدى توسع البلد عبر القارة وفى الكاريبى (بورتوريكو) الى استيعاب مواطن أجدادهم • وفى موطن فكرة البوتقة (وعاء الانصهار) نجد أن الحافز المشترك من جبهات الضغط العرقيـة وتشريعات الولايات والتشريعات الفيدرالية وأحكام المحاكم قد دفعت قدما حركة واسعة لتغيير الأهداف التقليدية للاستيعاب الثقافى واللغوى فى المدارس •

والقصور الرئيسى فى كتاب فون مالتتز هو فشله فى معالجة المضامين الاجتماعية والسياسيه الناجمة عن الاعترافات بلغـات الأقلية فى الفصـول الدراسية بالولايات المتحدة • وبالرغم من أن المقدمة تقول أن موضوع « الأساليب السياسية للتعليم » قد ترك دون أن يمس المرء الجانب الأكبر منه ، الا أن النص يتقبل فى الواقع وجهـة نظر

الأغلبية الانجليزية السائدة لمضمون البرامج الثنائية اللغة ، فهذه لابد من أن تساعد التلاميذ الانجليز على أن يتعلموا لغة أجنبيه وكذلك تدريس اللغة الانجليزية لتلاميذ الأقليات اللغوية . ويوجد قليل من التعاطف مع جماعات الاقلية الذين يدعمون اتجاها « انفصاليا » يتجمع فيه طلبه الاقليه اللغوية معا بدون تلاميذ اللغة الانجليزيه من أجل الحفاظ على ثقافتهم الوطنية وتراثهم اللغوى . والاعتراف بحقوق الأقلية اللغوية يرتبط ارتباطا وثيقا بالاعتراف بمساواتهم اجتماعيا وسياسيا ، ويتحقق تقدم فى هذا الشأن ولكن لا يبدو أن لدى المؤلفة نظرة متماسكة عن كيفية انتماء الصراعات الناجمة بالضرورة الى القضايا العـــامة للتعليم بلغتين ، ولا يوجد فى أى مكان ملخص واضح لسـياسة الولايات المتحدة فى الموضوع ، وتوجد بعض المتناقضات الواضحة ، ففى صفحة ١٧٨ يرد رأى مؤداه أن الأموال الاتحادية ستقدم « لتكامل تلاميذ اللغـة الانجليزية ولغـة الاقلية » فقط ، مع أن الفقرة التالية تلاحظ أن هذه الفكرة انما جاءت نقلا من بيـان السياسة المنقحة ، وهو البيان الذى جاء فى مقدمة مادة التعليم بلغتين (من التعديلات التربوية لعــام ١٩٧٤) . ان الفصل المعنون « كيف تتناول البلاد الأخرى أقلياتها اللغوية » يحتوى على أخطاء ويستخدم مواد من مصادر غير مناسبة . ولنأخذ مثالا واحدا : يقال (صفحة ١٠١) ان « اللغتين الانجليزية والفرنسية كلتيهما لغتان رسميتان فى كندا » ثم تأتى مذكرة تشرح « فيما عدا مقاطعة كويبك » (صفحة ١١٩) . وتتجاهل البيانات الاختلافات بين سياسة اللغة الرسمية للحكومة الفيــدرالية وتلك المتعلقة بالمقاطعات العشر . ومع أن كثيرا من المقاطعات الكندية لها لغــة رسمية واحدة هى الانجليزية فان النص يترك لدى المرء الانطباع الخاطىء بأن قرار كويبك الأخير يجعل اللغة الفرنسية هى اللغة الرسمية الوحيدة فى تلك المقاطعة هو الاستثناء الى حد ما . ومناقشة الاتحاد السوفييتى فريدة فى ضعفها ،وكان من المستطاع توثيقها بالاشارة الى أعمال مقننة مثل أعمال لويس أو بارتلى . وكان من الممكن أيضا تحسين الكتاب كثيرا بتحريره تحريرا أفضل لاستبعاد الانحرافات عن الخط الرئيسى للعرض .

وتكون المؤلفة ، وهى معلمة ذات خبرة واسعة فى فصول التعليم بلغتين ، على خير ما يرام فى وصفها الموجز للتجارب الثنائية اللغة التى زارتها أثناء اعداد الكتاب . ولكن رؤيتها العريضة فى البيداجوجيا والجو المحيط السائد يصعب أحيانا اكتشافها فى خضم المعلومات مثل ذلك الفصل الذى يلخص ــ واحدة فواحدة ــ الاستجابات للاستقصاءات والاستبانات التى أجراها المسئولون بوزارات التعليم فى الخمســين ولاية كلها ، وذلك معين لا ينضب من المعلومات كان من الأولى أن يحسن استثماره واستغلاله بطريقة منهجية . وبالاختصار تحاول الدراسة أن تعالج معالجة شاملة التعليم الثنائى اللغة المزدوج الثقافة فى كل الولايات بالولايات المتحدة وكذلك فى بورتوريكو، وتلك مهمة كان من شأنها أن تسبر غور قدرات أكثر الكتاب معرفة وخبرة . ولسوء الحظ حتى مع تلخيص كثير من المعلومات فان الدراسة تفشل فى اعطاء القارىء فهما واضحا للأحداث . والموضوع جدير بمعالجة أفضل .

لقد ظل كثير من المتطوعين يعملون طوال سنوات فى فرنسا لتحسين حظ العمال المهاجرين من العيش وخاصة أولئك القادمين من افريقيا والبلدان المحيطة بحوض البحر المتوسط . ومن الجماعات فى هذا الميدان « جماعة محو الأمية » ، وتمثل واحدة من أكثر الجماعات صراحة فى نقدها للسياسة العامة الجارية فى هذا المجال . وأحدث أعمالهم الجماعية « محو أمية العمال المهاجرين » الذى يضع السياسات والبيداجوجيا على قدم المساواة . ويضم قسمين الأول منهما متخصص لعرض اطار عمل أيديولوجى يبدو

فيه محو الأمية جزءا من الكفاح من أجل التغير الاجتماعي • وبالنسبة لأعضاء الجماعة ينبغي الثناء على الاتجاهات الثورية (أو المفروض أن تكون ثورية) ، فبرامج اليونسكو لمحو الأمية الوظيفي تنال النقد لأنها « ندعم في آن واحد استغلال الطبقات المسحوقة بادماجها في تطورات رأسمالية ويدعم السيطرة الأيديولوجية للأخيرة بواسطة الطبقات المسيطرة » ، مع أنه تلاحظ عناصر ايجابية معينة في عمل فرير « خطوة عظيمة للأمام » (بالمقارنة بالطرق التقليدية) ، كما يلقى النقد أيضا لاقتصاره على « تحرير الضمائر » وفشله في ربط التدريب على محو الأمية بالنضال الأيديولوجي ، وينتقد فصل بأكمله العمل الجاري في فرنسا • ويقابل هذا تخصيص المديح والثناء لنموذجين اثنين فقط من برنامج محو الأمية هما الخاصان بجمهورية الصين وغينيا بيساو •

وتتمسك الوثيقة بموقف أيديولوجي مستمر في نقدها ، وربما يكون هذا نقطة قوية ، ولكن كثيرا من القراء سيجدون أن لهجـــة التعالي والاستقامة الذاتية لدى المؤلفين مثيرة للملل • ويصعب على المرء أن يجد أي أثر للتواضع الأيديولوجي حتى ولو أن « جماعة محو الأمية » تعترف عن طيب خاطر بقصور بيداجوجي في عملها الأول •

ومن جهـــة أخرى قد يجد القــراء ــ الذين لا يتفقون مع الموقف الأيديولوجي للجماعة ــ أن الجزء الأول من الكتاب قيم باعتباره وثيقة توضح العمل الجاري • والواقع أن تحليل مختلف الجماعات والمصالح الممثلة في حركة محو الأمية في فرنسا يكون مبلورا بلورة دقيقة وكثيرا ما يكون حادا (اذا كان جدليا) وأحيانا يكون حاد الذهن مثال ذلك المذكرة القصيرة عن مختلف « المصالح الطبقية » للجماعات الفرعية بين العمال المهاجرين (صفحة ٥٣ ــ ٥٤) •

أما الجانب الثاني من الكتاب فيختلف في لهجته ويدور حول عرض طرق التدريس التقليدية في أحدث صورة لها • وهو موجه أو بالأحرى يخاطب المدربين على محــو الأمية ويقدم اطارا عاما لأهم النظريات اللغوية التي يمكن أن ينبني عليها المدخل الى محو الأمية بين الكبار من الناطقين بلغة الأقلية • والمؤلفون على صواب وهم يرفضون المداخل التي عندما تعالج العمال الذين لا يتكلمون الفرنسية تبدأ بتعليمهم أن يكتبوا ويقرأوا لغة لا يفهمونها • وتعطي بيداجوجيتهم أولوية للتعبير الشفهي في المراحــل الأولى من التدريب وبعد أن يستطيع الكبار تكلم الفرنسية وفهمها ينتقلون الى الكتابة والقراءة • بيد أن المؤلفين قد عرفوا من خلال التجربة أن كثيرا من العمال يتوقعون ويطلبون المدخل العكسي وذلك بسبب الأحوال السابقة في موطنهم الأصلي (وبخاصة في افريقيا) وفي هذه الحالة تقترح « جماعة محو الأمية » بيداجوجية ذات استجابة حيث يقوم المدرب بتكييف المنهج مع هذه الأماني وبالتدريج يجعل الطلبة يتقبلون الحاجة لتنمية المهارات الشـفهية أولا • وينتهي الكتاب بملف يضم أكثر من أربعين موضوعا مقترحا للتعليم (تسمى الدروس «تبادلات») •

وهكذا يقدم الكتاب مدخلا متكاملا لتعليم العمال المهاجرين ، موقفا سياسيا ودليلا نظريا للبيداجوجية اللغوية ومجموعة من الدروس المقترحة • ويبدو العمل مناسبا للغرض منه : تدريب المعلمين على مهام محو الأمية بين العمال المهاجرين في فرنســـا ، مع أن جمهــــوره قد يكون محدودا بسبب مظهره الخارجي السياسي • ولا توجد مع الأسف بيانات عن فاعلية الطريقة الخاصة المقترحة ، ولكن الواضـــح أنها مبنية على الخبرة والتجربة • والخلاصـــة أن الكتاب مكتوب بتماسك وقـــوة ووضوح •

أما الاختبار الأخير : « ثنائية اللغة في التربية الكندية : مشكلات وبحوث » ، حولية الجمعية الكندية لدراسة التربية ، فيقدم لنا رؤية شاملة لمشكلات ثنائية اللغة على نحو ما يراها الباحثون التربويون · والجانب غير العادى من مجموعة المقالات هذه هو تركيزها على مشكلات خارج كويبك التى لم يكتب عنها الا فى القليل النادر من المطبوعات : بين الأهالى من هنود أمريكا الشمالية والاسكيمو والأقليات الكبيرة من الناطقين بالفرنسية خارج كويبك ، والجماعات الكبيرة غير الانجليزية وغير الفرنسية (وخاصة الاوكرانيين) فى مقاطعات المروج · هذا بالاضافة الى أنه توجد مقالة تتناول تطوير برامج تعليم اللغة الفرنسية خلال تقنيات « الانغمار المبكر » : الأطفال الناطقون بالانجليزية يقتصر تعليمهم كله على التعليم باللغة الفرنسية فى رياض الأطفال والصف الأول أو الصف الثانى من المدرسة الابتدائية ، وبعد ذلك تدخل اللغة الانجليزية بالتدريج الى حجرة الدراسة فى السنوات التالية ·

وهذا التوكيد يثير الاهتمام ويكون ذا جدوى لدى أولئك الذين يودون فهم المشكلات الكندية ككل ، ولكنه يكون مخيبا للأمل بالنسبة للقارىء المتلهف على النظر داخل مشكلات كويبك الحالية وعلاقة اللغة بدعوى الانفصال فى تلك المقاطعة · وكذلك قد يجد القارىء غير الكندى مشقة فى فهم بعض التعقدات القانونية والدستورية التى يسلم بها المؤلفون كخلفية وتأصيل للمقالات (يستثنى من ذلك مناقشة تعليم الهنود والأنويت) ·

وبالرغم من فشل مجموعة المقالات فى ادراج مناقشة لمشكلات كوبيك ـ وهى من أخطر قضايا عدم التوازن ـ فانها (أى مجموعة المقالات) تسهم اسهاما كبير الشأن اذ تكشف عن كندا ذات التنوع الكبير لغويا وثقافيا ، وهو تنوع أكبر مما يرد عادة فى المراجع والمصادر المتاحة · ويناقش كثير من المؤلفين المضامين الرئيسية والاجتماعية والتربوية للسياسات التى قد تتجاوز التفرع الثنائى النمطى للغتين الانجليزية الفرنسية ويتيح استخدام لغات أخرى فى حجرات الدراسة · والمشتركون فى الكتابة يجادلون بعنف فى صراحة وهم بدون استثناء يناقشون المضمون السياسى للتربية الثنائية اللغة · وفى الواقع سيلاحظ الباحثون فى التربية واللغويون أن بعض المقالات تركز على الأمور السياسية أكثر من مسائل البحوث · وتشكل مقالة واحدة عرضا أساسيا هاما للحالة تؤيده ببيبليوجرافيا كاملة ·

ومن بين موضوعات البحث التى نوقشت يجدر ذكر واحد بالذات كخاتمة لهذا العرض : ففى نقاط يحاول المؤلفون التشبث بتناقض جلى واضح فى نتائج البحث · وقد أجريت عمليات تقويم هامة فى أماكن عديدة بكندا لتقدير أهمية تأثيرات تقنيات « الانغمار المبكر » . ويؤكد معظم البحث المتاح أن البرامج ذات فاعلية شديدة فى تدريس اللغة الفرنسية بالاضافة الى أنها لا تحدث عمليا أية آثار جانبية ضارة بالنسبة للغة الدارسين الانجليزية · الواقع أن النجاح المتكرر لمثل هذه البرامج الريادية قد أفضى الى ذيوع تغير الموقف لدى كثير من الآباء كما عجل بقويم المربين للاتجاه التقليدى وهو تأخير دراسة لغة ثانية حتى المدرسة الثانوية أو على الأقل حتى أواخر المدرسة الابتدائية · والبحث الكامن وراء هذا الاتجاه سليم فى أساسه الا أنه يعارض جانبا أكبر من البحث حول المثالب والعيوب الاجتماعية التى يؤدى فيها التعليم بلغة ثانية ـ كما ورد فى بداية هذا العرض ـ الى آثار شديدة الضرر بالنسبة للدارسين من الأطفال والراشدين على حد سواء · ويلتفت مختلف المؤلفين نحو عوامل غير لغوية لتفسير التناقض الظاهر : فتأثير استخدام لغة ثانية

قد يبدو كما لو كان يعتمد على عوامل وانجاهات تتوقف على القرينة أكثر من اعتماده على اللغة نفسها كوسيط • ويبدو أن أطفال جماعة اجتماعية مسيطرة (فى حالة اقتصادية أو سياسية أو ثقافية) يفيدون من مثل هذا الانكشاف والانفضاح ، هذا فى حين تلاحظ النتائج العكسية تماما بين أولئك الذين ينتمون الى جماعة اجتماعية أقل شأنا كالحرمان الثقافى الذى تعانى منه بصفة خاصة الأقليات المحرومة اجتماعيا (مثل أقلية الكنديين الناطقين بالفرنسية خارج كوبيك ، والهنود والمهاجرين الخ) • وهذه البيانات المشتقة من التجربة الكندية تتطلب تحققا دقيقا من مصادر أخرى ، وعلى سبيل المثال فى بعض الدول الأفريقية الجديدة هل تستطيع أغلبية السكان أن تمثل مجموعة « تابعة » أى أقل شأنا عندما يواجهون عقبة التعليم فى مدارس تكون لغة التعليم فيها — هى لغة القوة الاستعمارية السابقة ؟ وحتى على مستوى البيداجوجيا من الواضح أن مسألة ثنائية اللغة فى التعليم لا يمكن تناولها بمعزل عن القضايا العامة للعلاقات الاجتماعية والسياسية •

ستاسى تشرشل
أستاذ مشارك بمعهد أونتاريو للدراسات فى التربية ، وبمدرسة الدراسات الجامعية بجامعة تورنتو (كندا) •

سى • أ • باورز ، محو الأمية الثقافية من أجل الحرية :

وجهة نظر وجودية عن التعليم والمنهج وسياسة المدرسة ، (ص • ب رقم ٥٤٤٢ ، أيوفين ، أو ريجون) ايلان بايليشرز ، ١٩٧٤ ١٨٤ صفحة •

هذا كتاب يحفز القارىء دائما ويستفزه غالبا ويستثيره أحيانا على قدر ما يتفق مع المؤلف فى كل مقترحاته الجديدة أو بعضها لتحسين المدارس الامريكية العامة (الحكومية أو اذا كان القارىء لا يتفق مع المؤلف بشأنها اطلاقا • وفى الكتاب كثير مما يثير الحيرة على الأقل لدى التربويين ومن بينهم من يشاركون الأستاذ باورز ميله الاصلاحى •

وورد ذكر لعمل باولو فرايز فى البرازيل ولكن « بيداجوجية المسحوقين » استبعد على أساس تفسير ناقص مؤداه أنه مشكوك فى امكان تطبيقه « فى تكنوقراطية تمثل التى عندنا » كما أنه لم يرد تعريف « التكنوقراطية » بالرغم من تكرار استعمال هذا اللفظ لوصف المجتمع الامريكى المعاصر ونقده • كما لم يعرف المؤلف تفسيراته لعبارتى « الثقافة » و « محو الأمية » •

وسوف يجد كثير من القراء أنفسهم حائرين أمام الغموض والابهام والصياغة المشوشة فى هذا المؤلف • ومن الأمثلة العديدة على ذلك :

« وكثير من المدعمات المستخدمة فى مواقف حجرة الدراسة ينتمى الى ثقافة المستهلك الموجهة التى يعتبرها بعض الناقدين الاجتماعين مسئولة عن نوع من السلوك المضطرب الذى يزعج السلوك المعدل » •

وبالرغم من نقاط الضعف هذه فان الأستاذ باورز يشير الى ممرات مغرية نحو

التغير التربوى · وهو اذ يستخدم ذخيرة حية تحطم المعتقدات القديمة يطلق وابلا من النقد تجاه المستحدثات الجارية التى يخشى منها كان تؤدى الى نقص الجانب البشرى من النشاط فى التعليم والتعلم والانخفاض به الى مستوى تكنولوجيا ارتعاد الركبتين · وهذه النماذج تتضمن نظرية ب · ف · سكيز وتطبيقه « التكييف الفعال » (الأطفال ليسوا حمائم) و « نظام الفاتورة » وهو يتجنب القضية الحقيقية عن كيف ينبغى تعليم الشباب أن يعيشوا حياة كاملة و « الاختصاص المبنى على التدريس » (لا يتمشى مع عملية حقيقية عن الاستفسار حيث لا تكون الاجابات معروفة من قبل) ·

ويوضح المؤلف أن الاستحداث الذى يستحوذ على الناس فترة قصيرة (كالموضة) حتى ولو لم يكن تكنوقراطيا لا يستطيع أن يسهم كثيرا فى تحسين التربية · فالاصلاحات الصغيرة التى يتم انجازها أحيانا تهدمها جوانب النظام المدرسى غير المستصلحة · واذ يمارس الاستاذ باورز ما يعظم به يقترح — وهذا هو صميم كتابه — ما لا يقل عن اصلاح مخطط مع تشعيب يصعب تلخيصه فى جميع أرجاء المؤسسة التعليمية ·

ويبدأ الأستاذ باورز بوصف المدارس الحكومية الامريكية باعتبارها « بالاضافة الى الأسرة ··· أكبر محاولة منهجية لتكييف الشباب اجتماعيا مع النظرة الواقعية السائدة التى يشارك فيها مجتمع الراشدين من الطبقة المتوسطة » · وهذه النظرة مكونة من مزاعم ثقافية ، وتفسيرات ، وتفسيرات معتمدة ، كل ذلك مع احترام الوقائع الحالية الاجتماعية والبيئية ·

بأى مقياس يمكن الحكم على هذا التعليم بوصفه مهيئا لبيئة اجتماعية ؟

اذا كانت المدارس تقدم تفسيرات واقعية فيمكننا عندئذ القول بأن المدارس لا تزيف وعى الطلبة عن طريق تدويم الخزانات المؤدية الى الاختلال الوظيفى · ولكن اذا كان يوجد تعارض شديد بين ما يعلم فى المدارس وبين عالم الواقع الذى يعيش فيه الناس فسيكون من الضرورى أن نتخلى عن أوهامنا عن المدارس ، وأن نسعى وراء تغييرات أساسية فى التعليم ·

وربما كان أحسن فصوله الفصل المعنون «الواقع الاجتماعى والاساطير التعليمية» وفيه يحكم الاستاذ باورز على المدارس ويجد أنها متخلفة جدا · وهو اذ يقتبس من ثمانية كتب مدرسية وأدلة للمنهج يخلص الى أنه بصفة عامة يوجد احساس بعدم الواقعية يتخلل معظم ما يدرس عن المجتمع فى الصفوف الأولى · فتفسيرات وشروح العمل والتكنولوجيا والتقدم والمجتمع تعكس الاساطير الشعبية السلفية التى صدقت عليها الأيام الأولى للتصنيع ولكنها اليوم غير ملائمة مطلقا كمصدر للفهم أو التبصر ·

والبديل الذى يقترحه هذا الكتاب هو « بيئة محمية حيث يستطيع الطلبة أن يستكشفوا بحرية طبيعة ثقافتهم ومضامينها » ·

وبتحديد أكثر : « يمكن رؤية المدرسة باعتبارها تقدم وفقا للنشاط النفسانى الاجتماعى حيث قد يتشجع الطالب على بحث ثقافته دون خشية العقاب ، ان لم يصل الى النتائج التى أقرها المجتمع السائد » ·

ومثل هذا الاصلاح قد يكون له مضامين متعددة ومتداخلة بالنسبة للسياسة والمنطق الرمزى · ويقترح الأستاذ باورز عينة وحدة منهج « موراتوريوم نفسانى

اجتماعى » عن التكنولوجيا وأخرى عن الزمن • كما أنه يشير الى الحاجة الى حشد وتدريب أنواع جديدة من المعلمين (يتمتعون بروح المرح فى المشاركة مع آخرين فى المواقف الخلاقه) ، واداريين للمدارس أكثر تفتحا فى العقل •

ويتجنب هذا الكتاب سقطتين شائعتين اليوم فى كثير من الفكر الامريكى حول اصلاح التعليم • فلا هو مغرق فى خيالات المستقبل ولا هو كثير الكلام عن البدع • ولكنه من المحتمل أن يترك معظم القراء مع عدد من الشكوك ، وعندى منها أثنان على وجه الخصوص :

أولا : ما مدى واقعية فكرة « المورانوريوم النفسانى الاجتماعى » من وجهة النظر التربوية ؟ قد تكون المدرسة الجديدة « بيئة محمية » ولكنها ليست « كالدير » على نحو ما يؤكد الأستاذ باورز ، الحقيقة أن عينة منهجه تدعو الى قدر كبير من خبرة الطالب المباشرة وملاحظته للواقع الاجتماعى الذى يحيط به ولكن هل من المستطاع غمس الطلبة فى غمار الواقع وتحصينهم من هذا الواقع فى آن واحد ؟ خلق هجين من برج عاجى وجامعة مفتوحة على مستوى المدرسة ؟ أن يكون الطالب فى المجتمع وليس منه ؟

ثانيا : بواسطة أى سحر سياسى يمكن جعل مدرسة « الموراتوريوم النفسانى الاجتماعى » حقيقة قائمة ثم تعميمها ؟ وفى خاتمته بعنوان « ما الذى يمكن عمله » يقترح الاستاذ باورز عناصر استراتيجية للعمل • ولكن هذه العناصر غير مقنعة لانها تبدأ حتى بأن تقترح لماذا لا يفعل أولئك الذين بيدهم السلطة « ما يمكن عمله » وينبغى فعلا أن يفعلوه • وسبق فى الكتاب اقتراح أن « ايمان العامة » بمسئولية المجتمع المحلى يجب أن تحل محله الادارة الذاتية فى المدارس بواسطة المدرسين وقدامى التلاميذ • ولكن من ذا الذى يبادر بمثل هذه الحركة الجذرية ؟ واضح أنه ليس المجتمع المحى الذى يصفه المؤلف بأنه تلازمه صفة الخوف من أى تغيير جذرى فى التعليم ومعارضة هذا التغيير •

« ان مناقشة القضايا الاجتماعية الهامة أو حتى مجرد الوصف الدقيق لمشكلات اجتماعية سينظر اليه بعض الافراد أو الجماعات الاجتماعية فى المجتمع كعامل من عوامل التهديد ومن ثم سيحتجون بأن أموال الضرائب يتم انفاقها لتنمية الهدم فى المدارس » •

ذلكم هو كعب أخيل الاستراتيجى فى اقتراح الاستاذ باورز المغرى : أنه الهدم •

آرثر جيليت

قسم الشباب باليونسكو

ر • دور : مرض الدبلومات :

التعليم والمؤهل والتنمية •

ان انتشار التعليم المدرسى فى كل أقطار العــالم ، مما تبرره وتفسره أغراض سياسية أو اجتماعية او اقتصادية ، قد عاد على هذه الاقطار بظاهرة تضخم الدبلومات وما يتصل بذلك من تصعيد فى متطلبات سوق العمل • وبالنسبة للاعمال التى لم تكن تتطلب دبلوما منذ عقود قليلة مضت قرر أرباب العمل الآن – فى ضوء تكاثر جملة الدبلومات – أن يرفعوا مستوى المؤهلات المطلوبة • أما بالنسبة لأولئك الذين يبحثون عن عمل فهم على يقين من أنهم اذا كانوا يريدون عملا فعليهم أن ينكبوا على دراساتهم وأن يحصلوا على المزيد من الشهادات • وتآلف هذين التطورين يقضى الى نشوء « مرض الدبلومات » وذيوعه وانتشاره في الأقطار المتقــدمة والنامية على حد سواء • كانت هذه هى النتيجه التي وصل اليها معظم أولئك الذين يحللون الاتجاهات العالمية فى التعليم المدرسى منذ عشر سنوات وفى هذا المجال ما هو الغذاء الفكرى الذى يقدمه لنا عمل أخصائى بارز مثل الأســـتاذ رونالد دور ، الذى أمضى سنين عديدة يدرس هذه المشكلات ، كما أن خبرته العميقة تغطى أقطارا عديدة متنوعة •

وفي المحل الأول يرفض دور التفسير الميكانيكية أو غير التاريخية لأنه يستهدف الدقة التامة • وبعد ان يستعرض المؤلف بايجاز مشـــكلة تضخم الدبلومات فى مضمونها المحدد (منذ نهاية الفترة الاستعمارية) يبين لنا بواسطة أربع دراسات حالة انصبت على بلاد مختلفة هى المملكة المتحدة واليابان وسرى لانكا وكينيا وكيف أن دور التعليم ودلالة الدبلومات قد ارتبطا ارتباطا وثيقا بالظروف التاريخية التى تحدد التطور الاقتصادى والتعليمي لتلك الاقطار • وفى هذا الطريق يسير المؤلف حتى يصل الى اقتراحه الخاص « بمفعول التنمية الحديثة » • لقد تطور النظام التعليمي باليابان تطورا مختلفا جدا عنه فى المملكة المتحدة ، وقد تعزى بعض هذه الاختلافات الى التقاليد الثقافية والبناء الاجتماعى للبلدين ، ولكن أكثر الحجج التى يســـوقها المؤلف اتصالا بالموضوع هى الفروق التى ترجع الى أن اليابان قد عكفت على عملية تصنيعها فى وقت لاحق متأخر كثيرا عن المملكة المتحدة • وربما كانت حالة سرى‌لانكا أكثر تعقدا اذ أن العوامل اللغوية كانت أداة خاصة فى تأخير « استيعاب » المعرفة الغربية ، ومع هذا فقد كان التأخر فى بدء التصنيع ذا أثر أكثر مأساوية على تضخم الدبلومات واستخدام الدبلومات فى عمليـــات الانتقاء الوظيفى • وفى كينيا – ونظامها التعليمى أقرب عهدا وأقل تعقدا منه فى سرى‌لانكا – نجد أن « مفعــول التنمية الحديثة » أكثر وضوحا • ويوضح دور تشخيصه على النحو التالى :

« يبدأ التطور الاخير •• وكلما يتسع مدى استخدام الشــــهادات التعليمية للاختيار الوظيفى تزداد نسبة تضخم المؤهلات ، ويصـــــبح التعليم المدرسى الموجه للامتحانات على حساب التربية الحقيقية » •

والفصل الثانى من الكتاب بعنوان « الحكمة المألوفة » • وهنا يقدم المؤلف تحليلا دقيقا للنظريات والحلول التى اقترحها الاخصائيون فى المشكلات التربوية • وبخاصة فى تلك البلاد التى يشتد فيها العزم والتصميم على ادخال اصلاحات تربوية مثـــل جمهورية تنزانيا المتحدة وكوبا وسرى‌لانكا ، ويبين لماذا كانت ضئيلة فرص نجـــاح هذه الاصلاحات • والمؤلف اذ يفعل ذلك يغير بالطبع مساره ويوسع موضوعه حتى يتضمن ما يبدو لى أنه أهم مسألة حيوية فى هذا الكتاب كله ، وهى دور التربية فى

النظام الاجتماعى وعبث أية دراسة « لمرض الدبلومات » لا يكون من شأنها أن تغطى الأيديولوجية والاختيارات السياسية الاجتماعية للبلاد المعنية • وفى هذا الصدد أوضح المؤلف بجلاء التباين بين الأهداف المعلنة والاجراءات المتخذة فعلا ، ولم يقع فى شرك استخلاص نتائج سطحية تفيض بالثناء على الاختيارات المعلنة للبلاد المدروسة • وأحسن الأمثلة التى توضح ذلك هى الفقرات عن جمهورية تنزانيا المتحدة •

وبصرف النظر عن الفصل الثانى عشر فان الفصل الثالث يتناول حلولا جذرية: الغاء تام لوظيفة المدرسة فى الانتقاء الاجتماعى ، اختبارات قدرات بدلا من اختبارات التحصيل الأكاديمى ، « التلمذة الصناعية ، المهنة الوسطى بدلا مما قبل المهنة ، التعليم والتدريب » • والتجارب التى أجريت فى الصين ورد ذكرها كأمثلة متطرفة لهذا النوع من الاستراتيجية •• وقد تعرضت الفصول الختامية فى الكتاب لموضوعات أخرى مثل المضامين العرقية والسياسية للحلول الجذرية ، وما تعنيه بمفهوم النظم القيمية للمجتمع (وخاصة معنى المجهود والعدالة) ، وتوقعات المستقبل من وجهة نظر المساواة والديمقراطية الخ ••

وعندما يصل القارىء الى نهاية هذا الكتاب الذى أحسن بناؤه وزود ببيان ضخم بالمراجع ، سيلاحظ القارىء :

أ ـ أن الكتاب يستأهل ما بذل فيه من جهد كما أنه ضرورى لادخال بعد تاريخى فى أى تحليل للمشكلات التربوية •

ب ـ مزايا اتجاه رونالد دور المتعدد المداخل اذ أنه لا يتردد فى أن يدنو من علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم الاقتصاد والعلوم التربوية والعلوم السياسية دعما لتفسيره للتجارب المدروسة وكل ذلك فى آن واحد أو أوقات متفرقة وبطريقة متعارضة •

ج ـ عبث اقتراح اصلاحات تربوية أو محاولة تقدير قيمة أى حل من ناحية احتمال تنفيذه (حل مشكلة تضخم الدبلومات مثلا) بدون الرجوع الى المضمون الاجتماعى السياسى والأهداف المعلنة والوسائل المتاحة والاجراءات التى اتخذتها البلاد المعنية لبلوغ هذه الاهداف •

ولكل هذه الأسباب مجتمعة لا ريب فى أن هذا الكتاب يعتبر مساهمة كبيرة فى تقدم العلوم التربوية ، كما أنه جدير بالقراءة •

الا أنه بسبب نوعية هذا الكتاب يستحيل الاتفاق اتفاقا تاما مع المؤلف حول بعض النقاط الاساسية فى استنتاجاته • وبالرغم من الاحتياطات التى اتخذها واشاراته الى المضامين الاجتماعية التاريخية فانه فى الواقع تناول مشكلات عدم المساواة والديموقراطية من زاوية يمكن أن تسمى « وظيفية » و « مصيرية » وليس من زاوية « جدلية » •

بعبارة أخرى يبدو أن دور يرى عدم المساواة بمثابة سمة لا يمكن تحاشيها من سمات أى نظام اجتماعى • وعالم الكونغوشيوسية عالم طوباوى ، وعدم المساواة تحدده الطريقة التي يختلف فيها كل فرد عن الآخر من حيث القدرة والمؤهلات والخبرة • وعدم المساواة وظيفي من حيث أنه يتوافق مع ادارة أى مجتمع منظم طبقا

لمســئوليات وصفات مختلف الجماعات الاجتماعية • وهدف (لمن ؟) هو لابقاء عدم المساواه داخل حدود مسموح بها وذلك بأخذ منها • ولذلك علينا ان نؤمن وان نأمل فى أن يتمكن النظام الاجتماعى من ان يتحرك طبيعيا نحو عالم يقل فيه عدم المساواة وتزيد فيه الديمقراطيه وان يكون فيه تغير تدريجى فى المواقف وفى العمليه التى تساعد على خلق عدم المساواة • ويصل هذا الى الاعتراف بانه سيكون من المستطاع الغاء رضاء المجتمع بالصراع الأساسى بين الجماعات ويفترض الاتجاه « الجـدلى » أن العلاقات بين مختلف الجماعات تشكل وجودها وتحدده وهى فى التحليل الاخير ذات الاهمية حقيقة • وترفض الطبقات الحاكمة تغيرا فى العلاقات بين الجماعات ، وهذا التغير هو هدف المحكومين ولا يستطيع ان يهيىء تعديلا فى العلاقات الاجتماعية وأن يغير واقع مجتمع غير متكافىء الا الكفاح من اجل التغيير • وواضح أنه نضال جدلى عملى • ومن وجهة النظر هذه نجد أن المقترحات الواردة فى الفصل الثالث عشر التى يسميها دور متواضعة منطقية وواقعية اذا جاءت من الجماعات المحرومة واذا افترضت مسبقا عملا فى الصميم لتغيير العلاقات الاجتماعية • وأصل المقترحات ونسبها لهما من الاهمية مثل ما لمضمونها أن لم يكن يزيد عنه • وثمة خاصية أخرى لوجهة النظر الوظيفية والمحددة هذه ، تلك هى الخلط ــ فى الحالة الراهنة ــ بين التحليل الاجتماعى السـياسى لمشكلات عدم المساواة وتفسـيرها المقلل لقدرها من حيث وجهة النظر النفسانية والفردية • وليس من قبيل الصدفة أن يقدم دور فى الفقرات الأخـيرة من كتابه حجة تنوع المواهب الفردية والاحتياجات الاجتماعية ، ثم يعرب ــ بالرغم من تفاؤله ــ عن بعض الشكوك فى المستقبل • وما دمنا ترفض اعتبار أن مشكلة عـدم المساواة هى أيضا ذات طبيعة جدلية وأنها أساسا ذات قوة بين الجماعات لا بين الافراد فقط فسوف نقف مع الاستسلام الذى يرفضه دور ــ وهذه نقطة لصالحه ــ أو نقف مع الحـدس بأن التاريخ سينتهى بتحويل الانســـــان فى مجتمع غير عادل (مجتمع الديناصور الآكل للعشب) الى انسان كونفوشيوسى فى مجتمع (بلا طبقات !) •

جاك هالاك
المعهد الدولى للتخطيط التربوى

مضابط المؤتمر العام

الدورة الثامنة عشرة ، باريس ، من ١٧ أكتوبر الى ٢٣ نوفمبر ١٩٧٤ ، المجلد الثالث : محاضر الجلسات (الجزء الأول) ، باللغات : العربية/الانجليزية/الفرنسية/الروسية/الاسبانية • الثمن ٤٦ فرنكا •

مضابط المؤتمر العام

الدورة الثـــامنة عشرة ، باريس ١٩٧٤ ، المجلد الثالث : محاضر الجلســـات (الجزء الثانى) باللغات : العربية / الانجليزية / الفرنسية / الروسية / الاسبانية • ثمن المجلد الثالث ، الجزءان الأول والثانى ٩٢ فرنكا •

مضابط المؤتمر العام

الدورة التاسعة عشرة ، نيروبى ، من ٢٦ أكتوبر الى ٣٠ نوفمبر ١٩٧٦ ، المجلد الأول : قرارات • بالانجليزية • مطبوعة أيضا بالفرنسية والاسبانية • سيطبع بالعربية والروسية • الثمن : ٣٠ فرنكا •

حولية اليونسكو للاحصاءات ، ١٩٧٥ :

جداول مرجعية فى : التربية ، العلوم والتكنولوجيا ، الثقافة والاعلام ، ١٩٧٦ ٧٦٧ صفحة ، ثنائى اللغة : الانجليزية / الفرنسية • أحدث طبعة من مرجع اليونسكو الذى لا يمكن الاستغناء عنه ، تشمل الاحصائيات التي كانت متاحة في نهاية عام ١٩٧٥ ، فى ٢١٠ من الاقطار والاقاليم معروضة فى ٦٣ جدولا و ٤ ملاحق •

السكان :

التربية : جداول تلخيصية على جميع مستويات التعليم ، موزعة حسب القارات، والمناطق الرئيسية ومجموعات الأقطار • البنيات التعليمية ونسب الالتحاق بالتعليم موزعة حسب الاقطار ، والتعليم فى ما قبل الابتدائى والمستويات الأول والثانى والثالث • الانفاق التعليمى •

العلوم والتكنولوجيا : القوة البشرية العلمية والتقنية ، الانفاق على البحوث وعلى التنمية التجريبية ، مؤشرات مختارة من التنمية العلمية والتكنولوجية •

الثقافة والاعلام : المكتبات ، انتاج الكتب ، الجرائد والدوريات الاخرى ، استهلاك الورق ، الافلام والسينما ، الاذاعة والتليفزيون •

السوق : المكتبات ، مؤسسات البحوث •

ثمن النسخة : (مجلدة تجليدا قويا) ١٨٠ مرنكا •

مؤسسات مرافق الشباب :

الشكل الحالى والتطور •

(دراسات ووثائق اعلامية ، ٢٣) ١٩٧٧ ، ٧١ صفحة بالفرنسية وسيصدر بالانجليزية والاسبانية •

تحلل هذه الدراسة دور المؤسسات والمرافق فى مختلف المجتمعات وكذلك وظيفتها كعوامل فى التكامل الاجتماعى •

وتأخذ هذه الدراسة فى الحسبان القدر الكبير من العمل الذى قامت به اليونسكو كما أنها تستفيد من نتائج دراسات عديدة وتحقيقات اجرتها مراكز البحوث ومنظمات الشباب والمؤسسات الدولية •

المحتويات :

١ ـ المؤسسات والمرافق التعليمية ، التعليم الابتدائى ، التعليم الثانوى ، التعليم العالى ، الانتقاء والاختلاق داخل التلاميذ والطلبة ، مشاركة التلاميذ والطلبة فى ادارة المؤسسات التعليمية •

٢ ـ المؤسسات والمرافق خارج النظام المدرسى ، المنشآت المحبذة لتشغيل الشباب ، الخدمة الطوعية • نشاطات الثقافة والرياضة ووقت الفراغ ، المؤسسات السياسية ، سياسات خدمة الشباب •

الثمن ٨ فرنكات •

احصائيات الطلبة بالخارج ١٩٦٩ ـ ١٩٧٣ :

(وتقارير احصائية ودراسات (٢) ١٩٧٦ ، ٣٤٥ صفحة ، جداول •

ثنائى اللغة : الانجليزية / الفرنسية •

تحلل هذه الدراسة الاتجاهات الدولية فى تبادل الطلبة ، وهى تشكل متابعة وتحديثا لاحصائيات الطلبة لخارج ، ١٩٦٢ ـ ١٩٦٨ ، التى نشرت فى عام ١٩٧٢ • ويشمل الجزء الأول مقدمة ذات طريقة خاصة وتحليلا للاتجاهات العالمية والاقليمية • ويشمل الجزء الثانى « جداول قطرية » عن ١٧١ قطرا واقليما يطرح الطلبة بالخارج طبقا للاقطار المضيفة لهم ، وطبقا لمجال الدراسة •

وهذا مرجع مفيد لأولئك المهتمين بالروافد التعليمية الدولية من حكومات أو اداريين أو طلبة •

الثمن : ٣٢ فرنكا •

الدراسة بالخارج :

المنح الدراسية الدولية والدورات الدراسية الدولية • الطبعة الحادية والعشرون، ١٩٧٨/٧٧ ، ١٩٧٩/٧٨ •

١٩٧٦ ، ٥٥٨ صفحة ، ثلاثى اللغة : انجليزية / فرنسية / اسبانية • الآن وفى طبعته الحادية والعشرين يورد كتاب الدراسة بالخارج ويصف ما يزيد عن ٢٠٠٠٠٠ عرض بمنح دراسية وزمالات ومنح سفر وأشكال أخرى من المساعدة المادية من أجل الدراسة الخارجية فى مستوى ما بعد التعليم الثانوى فى جميع الميادين الأكاديمية والمهنية المتاحة فى كل قطر من أقطار العالم تقريبا •

ومع هذه يوجد دليل للمستوى الجامعى أو مناهج الكبار سواء المصممة بالتحديد للمشتركين من بلاد عديدة أو لمناهج ذات شروط تلائم بصفة خاصة عددا من المشتركين الأجانب • وقد زيد القسم الخاص بالمناهج الدولية زيادة كبيرة ، ويشمل الآن ٥٦٦ مدخلا مختلفا للدراسة فى ٦٢ قطرا تحت رعاية نحو ٥٠٠ منظمة وطنية و ٣٠ منظمة دولية • أن اليونسكو قد وضعت كتاب الدراسة بالخارج لخدمة شباب العالم فان هذا الكتاب ذو قيمة كبيرة أيضا للمعلمين والموجهين •

الثمن ٢٨ فرنكا

من معادلة الدبلومات الى تقويم الاختصاصات :

الاجراءات الجارية حاليا ـ مسالك جديدة • بقلم جان جيتون •

(دراسات عن المعادلات الدولية للدبلومات) ١٩٧٧ ، ١٤٣ صفحة بالفرنسية وسيصدر بالانجليزية •

يتألف هذا الكتاب من دراسات مقارنة ، الغرض منها هو وضع الأسس لمقارنة الدراسات والدبلومات فى المراحل المختلفة من التدريب والاعداد والبحث عن معيار ييسر الاعتراف والصلاحية دوليا •

المحتويات : خطوط المشكلة وأبعادها ، الوضع الراهن ، معلومات ، الأشكال الحالية التعاون والتفاهم ، النصوص القانونية،والادارية ، والادارية ، التنفيذ ، الأجهزة والمؤسسات ،معايير التقويم ووسائله،مقارنة الدراسات وتقويم الاختصاص،المساهمات العامة ، مشكلات المقارنة حسب المجال أو ميدان الدراسة ، طرق ووسائل التلمذة والتعليم . مقارنة أنماط ووسائل التقويم ، نحو وحدة التعليم وانسجامه ، الواقع والمأمول ، نحو مقارنة متكاملة للدراسات ، الاتفاقات الجديدة والمتعددة الأطراف ، اجراء عملى ، خاتمة ، نبذات ببليوجرافية •

الثمن ٣٠ فرنكا •

تطبيقات مختارة لنموذج اليونسكو للمحاكاة التربوية :

(تقارير وأوراق فى العلوم الاجتماعية ، ٣٤) ١٩٧٧ ، ٧٤ صفحة ، وجداول • صدر بالانجليزية وسيصدر بالفرنسية •

يصف هذا المطبوع تطبيقات نموذج اليونسكو للمحاكاة التقليدية فى أقطار مختارة فى ميادين التربية والقوى البشرية ، باعتبار هذا النموذج أداة تساعد عملية صنع القرار والتخطيط الطويل المدى لهذه الميادين •

تشتمل المحتويات على : استراتيجيات تربوية بديلة من أجل رواندا ٦٩/ ١٩٨٥ ، واستراتيجيات تربوية وعمالة فى شيلى ، وعروض تربوية للفيليبين ٧٠ ٪ ١٩٨٥ ، وعروض تربوية اقليمية لنيبال ١٩٨٥/٧٤ •

هذا ، ومعلوم أن « نموذج اليونسكو للمحاكاة التربوية » (رقم ٢٩ من هذه السلسلة) المنشور سنة ١٩٧٤ يصف تطور النموذج •

الثمن : عشرة فرنكات •

التعليم المستمر والطاقة الجامعية

(تنمية التعليم العالى) ١٩٧٧ ، ٢٠٢ صفحة ، جداول ، اليونسكو : الرابطة الدولية للجامعات ، صدر بالفرنسية وسيصدر بالانجليزية •

يسهم هذا المطبوع مساهمة محسوسة فى ميدان واسع من ميادين البحث لا يزال ما كتب فيه ضئيلا جدا ، وهذا المساهمة عن طريق تقديم عدد صغير من دراسات الحالة وهى دراسات مميزة لمختلف الأوضاع فى الجامعات فى العالم كله ومعبرة عن هذه الاوضاع •

الموضوعات : على مشارف اصلاحات جديدة فى السويد بقلم هانز لوبير ، منجزات وأسئلة فى كوبيك بقلم بول لاكوست . أفكار مبنية على تجربة جامعة جنيف بقلم برنار دوكزيه ، حالة جامعة زامبيا بقلم أ • يوسف ، سياسات التدريب طول الحياة فى فنزويلا بقلم فيكتوريا هيريديادى ـ هيرتانديز . مثال قطر اشتراكى ـ بولندة بقلم ريزار روكزنسكى ، الوضع فى غانا وأقطار أفريقية أخرى ، بقلم جونزكوارتى ، تجربة فرنسية فى التعليم الخاص • بقلم ج • ليمان •

الثمن : ٤٢ فرنكا •

بدائل وقرارات فى التخطيط التربوى :

بقلم جون مرنتجومرى (أساسيات التخطيط التربوى ، ٢٢) •

١٩٧٦ ، ٦٦ صفحة ، اليونسكو : المعهد الدولى للتخطيط التربوى • صدر بالانجليزية وسيصدر بالفرنسيه •

تحليل لمدى الاختيارات المفتوحة أمام المخططين فى تصميم البرامج التعليمية لخدمة الاهداف الكبرى التنموية والاجتماعية • وبحثت ثلاثة مجالات (التكنولوجيا ، والمؤسسات ، والسياسات الحافزة) ، كما نوقش التحدى الذى يواجه المخططين التربويين وهو التحدى الذى يترتب على السلوك الاستجابى من جانب الطلبة والجماعات الاجتماعية الاخرى •

والكتيبات فى هذه المجموعة تستهدف نوعين من القراء : أولئك المتصلين بالتخطيط التربوى والادارة التربوية وبخاصة فى البلاد النامية ، وآخرين أقل تخصصا مثل كبار موظفى الحكومة وصانعى السياسة ممن يسعون وراء المزيد من التفهم العام للتخطيط التربوى وعلاقته بالتنمية الوطنية الشاملة •

الثمن : ١٢ فرنكا •

تقنيات الجماعة فى التأهيل :

(دراسات ووثائق تربوية ، رقم ٢٤) ، ١٩٧٧ ، ٥٣ صفحة ، أشكال وجداول • صدر بالفرنسية وسيصدر بالانجليزية والاسبانية •

هذا الكتاب محاولة لتركيب وتأليف مساهمة البحوث فى ديناميات الجماعة وتطبيقاتها التقنية طبقا لثلاث فئات : تطبيقات القابلية الوظيفية ، والتنظيم الوظيفى ، وأخيرا التحليل المؤسسى والتصرف •

ويبحث الكتاب لماذا وكيف يعمل نظام التجميع وتحت أية ظروف تصبح جماعة ميكانيكية من الأفراد جماعة تنبض بالحياة • ويستطرد الكتاب فيحدد تصنيفا عمليا للجماعة ، وأخيرا يقدم لنا عرضا سريعا لمختلف استراتيجيات اذاعة الاشكال المتعددة لتقنيات الجماعة ودينامياتها •

الثمن : ٨ فرنكات •

اتجاهات جديدة فى تدريس الفيزياء ، المجلد الثالث :

تحرير جون لويس ، مدرس أول العلوم ، مالفرن كوليج (المملكة المتحدة) سكرتير اللجنة الدولية لتدريس الفيزياء • مبنى على محاضر المؤتمر الدولى لتدريس الفيزياء الذى انعقد فى أدنبرة (المملكة المتحدة) من ٢٩ يولية الى ٦ أغسطس ١٩٧٥ (تدريس العلوم الاساسية) ١٩٧٦ ، ٢٨٢ صفحة ، جداول • بالانجليزية ، وسيصدر بالفرنسية والاسبانية •

يقدم هذا المجلد ملتقى للأفكار والمعلومات فى مختلف المداخـــل لتعليم الفيزياء مستخلصة من أفضل التجربة الدولية • ان العشرين فصلا المبنية على الاوراق المقدمة الى المؤتمر الدولى لتدريس الفيزياء المنعقدة فى ١٩٧٥ تغطى جوانب مثـــل : طرق تدريس جديدة ، دور العمل التجريبى ، التكنولوجيا التعليمية ، تطوير المنهج ، تقويم تحصيل الطالب ، أعداد مدرسى الفيزياء للمدارس الثانوية قبل الخدمة وتدريبهم أثناء الخدمة ، تفاعل العلم والتكنولوجيا مع المجتمع ، النشاطات العلمية خارج المدرسة • ويحوى كل فصل ببليوجرافيا لمزيد من القراء • والكتاب موجه الى كل أولئك المعنيين بتحسين تدريس الفيزياء على جميع المستويات : المدرسين فى الجامعـــات وكليـــات المعلمين ، ومدرسى التعليم الثانوى ، والموظفين بوزارات التعليم ، وأعضاء لجان الامتحان ورابطات المعلمين ، ومفتشى المدارس ، والمشرفين على المنهج ، والطلبة •

الثمن : ٣٨ فرنكا •

الاتصال والتنمية الريفية :

بقلم جوان ديازبوردينيف ، ١٩٧٧ ، ١٠٧ صـــفحات ، أشـــكال ، منشـور بالانجليزية فقط •

طوال السنوات العشرين الاخيرة طرح حشد من المشروعات التى تستخدم وسائل الاعلام من أجل التنمية الريفية ، وكانت هذه المشروعات تغطى ميادين مختلفة مثـل التكنولوجيا الزراعية ، والصحة ، وتنظيم الأسرة ، ومحو الأمية ، وهكذا • ويصف الدكتور ديازبوردينيف مجموعة معبرة من المشروعات فى كولومبيا والبرازيل والهند والسنغال وبيرو وايران وجمهورية تنزانيا المتحدة وكندا وتوباجو والفليبين • وهـو يبحث المشروعات وما كان مأمولا أن تبلغه وما أنجزته فعلا ، ويحاول أن يقوم أسباب النجاح والفشل • وهذا كتاب يفيد الاخصائيين العاملين فى برامج الاتصال الريفى ، كما أنه يزود المخططين بالنصيحة العملية المحددة •

الثمن : ١٨ فرنكا •

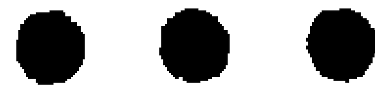
اقتصاديات نشر الكتب فى البلاد النامية :

بقلم داتوس سميث الصـــغير ، تحت رعاية مؤسسة فرانكلين لبرامج الكتب (تقارير وأوراق عن الاتصال الجماهيرى ، ٧٩) ١٩٧٧ ، ٤٤ صفحة ، جداول • صدر بالانجليزية ، وسيصدر بالفرنسية والاسبانية •

هذه الدراسة المبنية على حصر للنشر في أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية تحدد مشكلات خاصه بصناعة الكتاب في هذه المناطق ، وتبين القضايا التى تستحق مزيدا من الانتباه · أما الموضوعات التى تغطيها الدراسة فتشـمل : الصـناعة ، التحرير والنفقات العامة ، الثمن ونظم الخصم ، مسألة اللغات الوطنية ، احتمالات النشر المشترك ، تعاون الحكومة ·

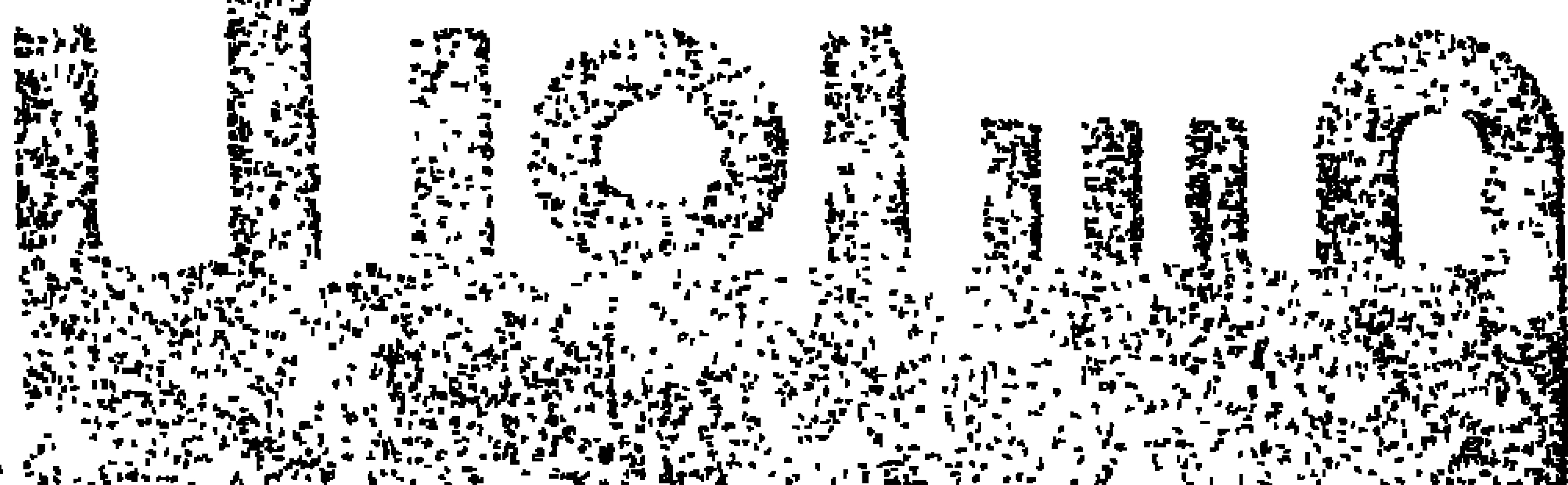
السوق : يهم موظفي الحكومة والمخططين وكذلك جميع المتصلين بصناعة الكتاب من الناشرين أو الطابعين أو الناشرين ·

الثمن : ٦ فرنكات ·



مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب
رقم الايداع بدار الكتب ١٩٧٨/١٢٣

اليونسكو :



مستقبل التربية

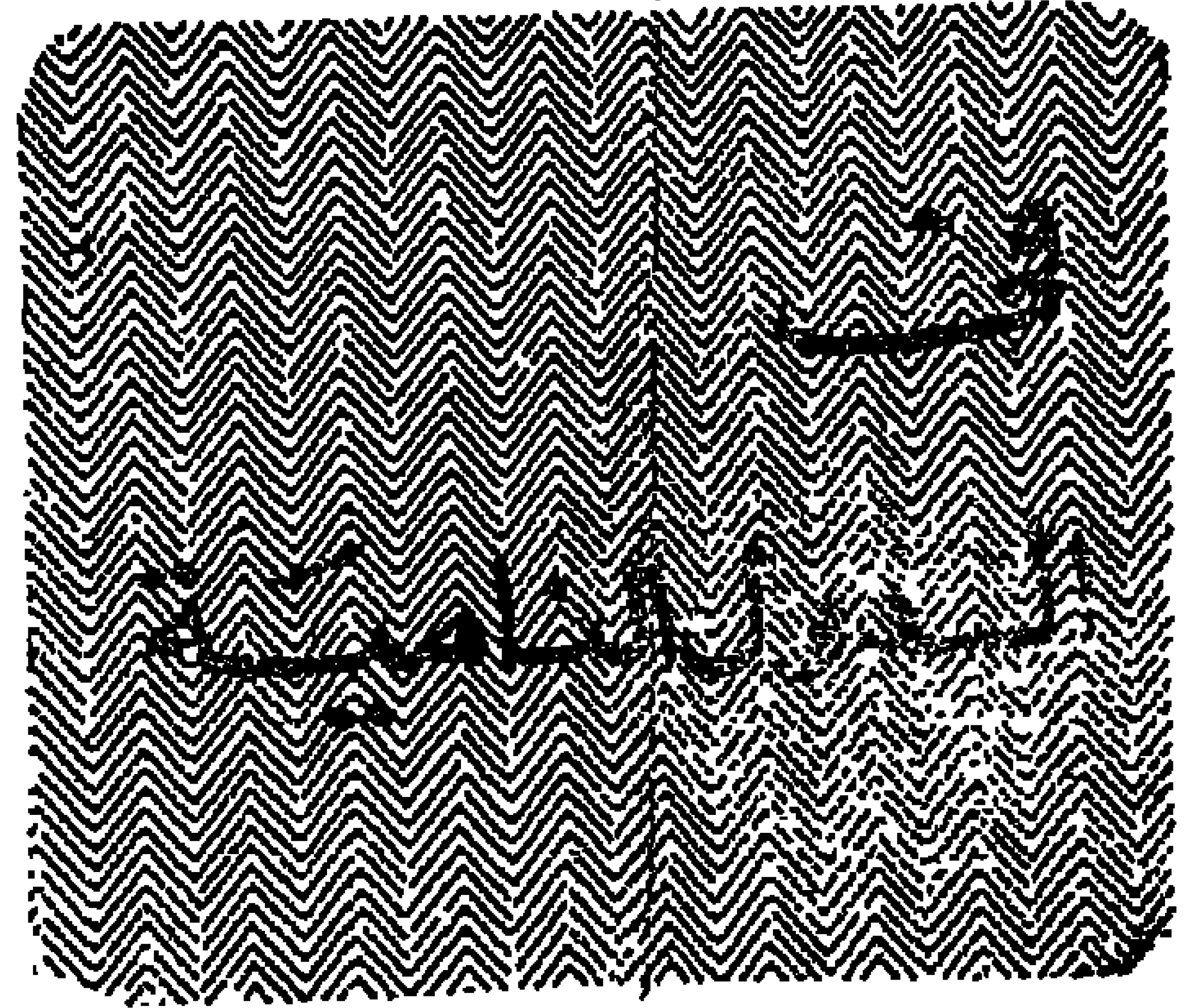
العدد الثالث

١٩٧٧

فهرس العدد الثالث ١٩٧٧ رقم الصفحة

موضوعات العـــدد

التعلم الثقافي



بقلم : س . ا . باورز

تعتبر التغيرات الفجائية في التعمير والبيئة موضوع مدى كفاية الثقافة العربية والمظاهر التي ترتكز عليها . وما يهمنا بصفة خاصة هو المظاهر الثقافية التي تقيم ضمنيا من أساليب

عقيدة الدول النامية التي تستنفذ تكنولوجياتها وأساليب حياتها الاستهلاكية الموجهة موارد طاقة العالم بدرجة مزعجة . ولقد كان من المعتقد في ردح من الزمن أن لب قيم هذا الاسلوب العقائدي (استخلاص الفكر المعقول والكفاءة والانفرادية والنفعيات) معين لا ينضب للتقدم الاجتماعي الفردي . غير أنه في مجتمع مثل مجتمع الولايات المتحدة وكندا ، حيث تطورت هذه القيم الى درجة خلق ثقافات موجهة تكنولوجيا ، قد تآكل الشعور بالتقدم بدرجة سيئة . ان الافاضة والتوسع في استخدام التكنولوجيا في مختلف أجواء الحياة الاجتماعية قد أسفر عن نتائج مضطربة : فقد نمت قوة دفع الاستهلاك عن طريق اختراع مطالب الانسان وتشكيلها بما يتفق مع

لاحتياجات الانتاج ومنافعه . وعن طريق الاستخدام المتزايد الدائم لنظام الادارة بالطريقة العلميه زاد الانحياز نحـــو تجميد العمل بفصل النواحي البدنيـة عن النواحي العقلية فيه . وأخذ الانحياز نحو اعتبار الناحية الاخيره من مهمة الفئة الادارية . كذلك أدى الى ظهور نوع من الشخصيات التى تهتم بدقائق الامور . والتي أصبحت غير قادرة على أن تعكس بصورة متزايدة التطورات الكثيرة الضارة للتكنولوجيا والمعالجات الفنية اللازمة لتوفير كل ما هو ضروري لمعيشة الناس ورفاهيتهم . كما أنهـــا ساعدت على نمو البيروقراطيـة على اعتبار أنها أداة للتعامل مـع النتائـج الاجتماعية غير السليمة للتكنولوجيا .

ولما كان لب تلك العقائد الثقافية يرتبط أحيـانا بالتجـــديد فان الدول الناهضة الاكثر تقدما من الناحيـــــة الصناعية تجد أنها فى مأساة مزدوجـة الرباط ؛ فاسلوب العقيدة الذى ساهم فى الارتفاع المادى لمستوى الحيـــاة يهدد أيضا بكارثة تتصل بالعـلاقة بين كل انسان وبيئته .

ورغبة فى توضيح الجذور الثقافية للازمة وللتغيرات المفاجئة فان هــذه المقالة سوف تحاول أن تصف :

أولا : كيف يعمل التعليم العـام كموصل للعقائد الثقافيـة والقيم التى تشكل نظرة العالم التكنولوجية(١) .

وثانيا : كيف يحـول التقـــدم الاجتماعى للمدرسة الواقع الاجتمـاعى بطريقـة تجعل المظاهر الموجـودة فى أسلوب العقيدة الثقافى غامضـا .

وثالثا : كيف يمكن للتقدم الاجتماعى أن يتغير فى المجتمعات الناهضة من أجل أن يوصل الثقافة الى مستـــوى الوعى الاكثر وضوحا .

(١) بيتر برجر فى كتابه : العقل غير المستقر : التمدين والوعى ، نيويورك ، ن ى . كيف منتاج ، ١٩٧٤ .

ان هذا الاجراء الخاص بعدم الغموض أو كشف النواحى الخفية لاسلوب العقيدة الثقافية خطوة أولى هامة فى سبيل اعادة بناء تلك النواحى الخاصة بالثقافة التى تكمن فى جذور الأزمة الراهنة .

المدرسة كوسيلة لنقل نظرة العالم التكنولوجية :

تعتبر الولايات المتحدة نموذجا لقيام المدارس بمهمة نقل القيم والعقائد المميزة للعلم التكنولوجى ، وذلك لانها من أعظم المجتمعات التى تطورت تكنولوجيا : ومن الضرورى أن تتطور القيم والعقائد التى تنعش وتميز الاحساس والوعى بالتكنولوجيا . ومن القيم الحرة الشاملة التى أقيمت ونشأت عليها الولايات المتحدة : حقوق الفرد فى التقدم من خلال العمل الجاد والجهود العاقلة . وقد تحولت هذه الرؤية تحت ضغط الثورة التكنولوجية الى صورة جديدة تدعم غالبا الكفاءة عند حساب المنصرف على الانجاز البشرى ، كما أنها تستبدل العمل التقليدى النمطى بالتغيير الدائم ، وتعدل بين كل من الحنكة الشخصية والاحداث أو الاعمال الثقافية الناجمة عن الانتاج السريع للآلة أو الوسيلة ، وهناك تحليل آخر لكيفية تنظيم الاحساس والوعى بالتكنولوجيا المتقدمة المتعلقة بالحقائق التى تثير الاستعداد والميل الى التفكير فى شئون الآلة (عند رؤية ارتباط تقدم العمل وتقدم الآلة) ، والانتاجية (عندما نرى فى تقدم العمل وسيلة للانتاج لكثر من أنه عمل فريد) القدرة على القياس (عندما نرى أن مجالات الخبرة الانسانية خاضعة للتقويم من الناحية الكيفية أيضا) ، وفى المتضمنات والعناصر الاساسية (عندما نرى أن كل شىء يمكن تحليله الى متضمنات تكونية يعتمد بعضها على بعض ، واستنباط حل المشكلات (عندما نرى كل مجالات الوجود الفردى الخاص بالمجتمع تخضع لسلوك متلاحم وفى حاجة الى حلول تكنولوجية)، وانكار شخصية العامل (متعلما تقسيم النفس الى مكوناتها الجزئية وقبول العملية الهندسية البشرية التى تنظم النفس فى شكل مهام تكنولوجية (١) .

---

(١) المصدر السابق .

ان الاستخدام المستمر للآلة كنموذج ، كما هو ممثل فى تحليل النظم ، من أجل تنظيم الخبرة فى المصنع والمكتب وحجرة الدراسة والمنزل ، يدل على النمو الشامل المتكامل لهذه الحالة من الشعور والاحساس .

ومع ذلك فان ما يهمنا هنا هو أن نوضح ونفسر توصيل هذا الشعور والاحساس التكنولوجى الى حجرة الفصل الامريكى . فهناك ثلاث وسائل تعتبر من أعظم الوسائل القادرة على توصيل هذا الشعور وهى : التعليم المتين الصالح ، وتغيير السلوك ، والكتب المدرسية العلوم والمجتمع .

أما الوسيلة الاولى وهى التعليم الصالح المتين فقد انتشر انتشارا واسعا فى معاهد اعداد المعلمين ، وهى تمثل التطبيق المباشر لأسلوب نظم التقدم التعليمى ، فيتعلم مدرسو المستقبل التفكير فى التعلم وفق أهداف فعالة ذات كفاءة ، والتعليم المتواصل مع استخدام وسائل تعليمية والوحدات القياسية واصدار قرارات مبنية على بيانات ووفق برامج متعددة يتاح فيها الاختيار وهم فى الواقع يعلمون ان حجرة الدراسة هى نظام ادارى وأن هدفهم هو زيادة كفاءة النظام عن طريق التقويم الدائم (وفق أساليب سلوكية) لعائد النظام (ما يتعلمه الطالب بالنسبة للمدخل — ماتقدمه المناهج والمدرس) ، وحيث يستخدم التعليم المتين الصالح فى حجرة الدراسة فان الطلبة يتعلمون تمحيص خبراتهم التعليمية الخاصة وكأنها شىء يمكن اختصاره الى متضمنات معقولة ومقيسه موضوعيا لتحديد ما اذا كانت قد شكلت بكفاءة عن طريق مايقدم فى حجرة الفصل أن أمل المدرس أن يرى الطالب ثمرة نتاج او حصيلة عمله ، كما أن مسئوليته أو مسئوليتها فى قياس السلوك الممكن ملاحظته فحسب من شأنه أن يستبعد الاحتمال القائل بأن الطالب سوف يتعلم كيف يفكر بطريقة خاطئة فى المظاهر التى تكمن وراء الثقافة التكنولوجية التى تغلغلت فى الخبرة وكأنها أمر مسلم به .

ان الرسالات الثقافية التى تنقل عن طريق التوسع فى استخدام أسلوب تغيير

السلوك فى حجرات الدراسة تساعد على ترسيخ المظاهر الشائعة الهادمة بالوعى التكنولوجى فى عقول الطلاب . ويعمل المدرسون الذين يستخدمون أساليب تغيير السلوك بمقتضى النظرية القائلة بأن السلوك يتم تحديده عن طريق تقويته وتعزيزه باستمرار . هذا ويمكن التعزيز الايجابى امكانية تكرار السلوك، فى حين يؤدى التعزيز السلبى الى اغفال المرء السلوك . وبينما مارس مغيرو السلوك هذه النظرية بصورة تستحق الاعتبار فان الاعتقاد الرئيسى لا يزال فى السلوك . والشخص الذى يفهم هذه العلاقة يستطيع أن ينمى الاساليب الفنية القوية من أجل التحكم فى سلوك الطلاب عن طريق استخدام المتابعة السليمة لمن يتولون هذا التعزيز .

وعندما تستخدم الاساليب الفنية (التكنيكية) فى حجرات الدراسة فان الطلاب يتعلمون أكثر كثيرا عن المهارات والحقائق التى يظن المدرسون أنهم أطلعوهم عليها ، كما أنهم يتعلمون أيضا أن السلطة التى شرعت اجتماعيا (المدرس) ترى فقط ذلك السلوك الذى يتوافق مع التوقعات المعهدية ، وأن ذلك السلوك سوف يعزز . والى جانب ما يعرض على أنه نموذج من عمل هندسى لتفسير سلوكهم الشخصى (ولن يعرض المدرس الذى يتولى تغيير السلوك نماذج أخرى) فان الطالب يتم تعويده وأقلمته أيضا لقيم المجتمع المستهلك . والواقع أن استخدام تغيير السلوك من شأنه أن يعلم رسالتين ثقافيتين هامتين : أن النجاح هو مسألة توافق مع البيئة التى يتم التحكم فيها تكنولوجيا ، وانه عندما يتقبل المرء التحكم الخاص فانه (رجلا أو امرأة) سوف يتمتع بمنافع المجتمع المستهلك .

ومع ذلك فان الكتاب المدرسى - وبصفة خاصة كتب الدراسات الاجتماعية المستخدمة فى الفرق الاولية (الابتدائية) - ستبقى أعظم ناقل تقليدى فعال للاحساس التكنولوجى ؛ ففى الفرق المبكرة يتعلم الطالب أن ينظر الى مطالب الانسان على أنها استهلاك اقتصادى وتزاحم وتنافس على الربح بين رجال الاعمال والسياسات والرياضة ، وأن العمل غير مفرح ، الا انه نشاط لازم

الأداء من أجل كسب المال، ولاتعرض التكنولوجيا بصورة مبسطة فى الكتب المدرسية ؛ انما تقدم كعمل من الاعمال الباهرة الكبرى للامة . فقد ذكر أحد الكتب المدرسية أن « الثورة التكنولوجية من أعظم الامور العجيبة فى مغامرات الانسان »(١) • هذا وقد أعطى هذا الكتاب المدرسى لمدلول الفاعلية وضعا وجوديا ؛ وبذلك أخرجها من حيز الحيرة البشرية . فقال : «ماذا يجعل احدى وسائل الانتاج تحل محل الاخرى ؟ ان الجواب على هذا السؤال هو تقريبيا « ان الوسيلة الناجحة أكثر كفاءة عن غيرها » • ان هذا الكتاب يجرد العامل من الصفات أو الشخصية الانسانية عن طريق تصويره اياه بأنه جزء من « المدخل » الذى ينبغى تقويمه بلغة تكلفة الانتاج : فعندما يتكلم الاقتصاديون عن الفاعلية يعنون العلاقة بين المدخل والعائد . والمدخل هو كمية العمل ورأس المال والمواد الخام والمهارة الادارية التى تشترك فى الانتاج • اما العائد فهو كمية البضائع المنتجة(٢) •

وبينما تطورت حديثا عدة خطط لدراسات اجتماعية ممتازة فان الاتجاه الشائع هو استخدام الكتب المدرسية التى تغرس فى النفس قبولا لاريب فيه المجتمع التكنولوجى • ان السياسة الاتحادية فى الولايات المتحدة تتمسك بتضمين تعليم المهنة فى كل مجالات المناهج ابتداء من الفرقة الاولى الى الثانية عشرة تحقيقا لهذا الاتجاه • ومن الضرورى أن تعرض مواد مناهج تعليم المهنة الوظيفة الجارية . وتكون التكنولوجيا كحجر زاوية لايشوبها اى مشكلة فى الحياة الامريكية ، وقد وضعت المواد بحيث تستوعب المواقف السليمة للعمل ؛ بالاحالة الى القيم الخاصة بالثقة والامانة ؛ والانضباط والكمال والاخلاص وفهم الادوار المختلفة للعمل الصالح لهم عندما يتركون المدرسة ؛ كما أنهم يعلمون الطلاب أيضا أن نجاح المرء كشخص « يقاس بدرجة كبيرة بنجاحه فى العمل »

---

1 Adcentional Research Council Anorca, Technopas promisso and

2 Roftens P 69 Fasson, nuso AVye & Baccou 1972

المصدر السابق ص ٦٠.

كما هو مذكور فى أحد الكتب المدرسية المستخدمة فى المدارس الثانوية بكاليفورنيا ويتم تعضيد النزعات التقليدية للفصل عن طريق الكتب المدرسية التى تؤكد بصمة خاطئة غير واقعية المثل الشعبى القائل بأن العامل ذا الياقة الزرقاء هو الشخص الذى يعمل بيده أو بجسمه ، فى القائل بأن العامل ذا الياقة الزرقاء هو الشخص الذى يؤدى أعمالا عقلية » . وبينما تعلم مواد الخطط والمناهج الدراسية الطلاب أن يدركوا أن العمل اجراء تحدده حتميات الارباح وما تمليه التكنولوجيا فانها تسكت عن أسباب التغيير فى العمل وعن المظاهر الثقافية التى تكمن وراء علاقة العمل والتكنولوجيا والطرق البديلة لتنظيم العمل والتحكم فيه مما يتم تجريبه فى دول أخرى وعن العلاقة بين مستهلكنا التكنولوجى التى نجمت عن الثقافة والتغيرات الفجائية فى البيئة .

المناهج (الخطط) كوسيلة من وسائل العمل للمشاركة فى أعمال المجتمع

من الواضح أن المدارس العامة فى الولايات المتحدة ، باعتبارها وسيلة من الوسائل الاولى لنقل الاحساس والوعى التكنولوجى ، لاتسهم فى حل الازمة الخاصة بالتغيرات الفجائية البيئية . حقا ان التغيير فى التعليم لازم أيضا فى الدول الناهضة الاخرى ، غير أن تلك الثقافات التى ترتكز على مورد ناضب مستنفد ينبغى أن يعاد تشكيلها . على أنه يجب أن يكون أساس للتغييرات تفهم لكيفية تشكيل الاحساس والوعى بصورة الاشتراك فى أعمال المجتمع التى تقوم المدارس بتنفيذها .

ان النقل والتوصيل الذى يتضمن فى المشاركة فى المقاصد والمظاهر واعطاء صور واضحة عن كيفية التفكير عن الحقيقة هو الاشتراك فى شئون المجتمع . ان هذا العمل يتم باستمرار فى حجرات الدراسة على المستوى الضمنى والصريح . ومن المفروض أن توجه المناهج والخطط الدراسية عقول الطلاب الى « ماذا » ، وهذا يتم فى المستوى الاساسى عن طريق تزويد الطالب بلغة وأسلوب عرفى معترفة

بي ليضيف مختلف نواحي الخبرة • والى جانب اللغة التي تجسد الخصائص الاساسية وترسيخ المفهوم بما يتفق مع مفاهيم غيرهم ممن يشاركون حقيقة الشعور العام فان المنهج والمدرس أيضا ينقلان القواعد التفسيرية السائدة اجتماعيا والفروق الدقيقة التي لاتكاد تدرك في المعنى اللازم للربط بين ما قد أقيم نتيجة السؤال عن « ماهو » (مثل طبيعة الوقت ، العمل ، السلطة ، التكنولوجيا ، الخ) وبين باقي الاسلوب العقائدي للافراد ، فمثلا وحدة المناهج الخاصة «باحتياجات الانسان» المستخدمة في الولايات المتحدة تعبر عن الاحتياجات بأنها احتياجات المستهلك ، ومايبنغي أن يحتاج اليه المرء بصفة قانونية يتعلق الى أبعد مدى بالسؤال عن مقدار مايقتنيه من مال • ويتعلم الطالب والطالبة أن يدرك ويفسر حقيقة المجتمع بطريقة تتلاءم مع المجتمع السائد الذي تعكسه المدرسة وهيئات التدريس بها وذلك وفقا لمناقشة تكوين اطار العمل (المفردات اللغوية والنظريات والقواعد المفسرة)لدى الطلاب وتبعا للمساندة التي يحصل عليها من خلال العمل مع المدرس ومواد المنهج •

وليس كل عمل يتعلق بالمشاركة في العمل الاجتماعي مما يتم في حجرة الدراسه جديدا، فالطالب يلتحق بالمدرسة ومعه معارف وظيفية لكثير من النواحي الثقافية التي تعلمها من خلال العمل المتبادل مع الآخرين ، ولكن الطالب الملتحق بالمدرسة يكون في كثير من الاحيان غير قادر على أن يحقق ويفكر في أشياء متميزة وعلاقات وأعمال تكمل فيض الخبرة الثقافية التي سلم بها قبل اقامة الدليل عليها •

والواقع أن ما تفعله المدرسة هو أنها تقدم الادوات الرمزية للتفكير في الثقافة التي خبرها الطالب أو الطالبة على مستوى تبادل العمل الاجتماعي الوظيفي• وعندما تعد المدرسة الطلاب بحيث يكونون مزودين بلغة وأساليب وتفسيرات تمتد الى مدى بعيد الثقافة على المستوى المفروض (أي قارئين التكنولوجيا بالتقدم ، والعمل بالمال والاستهلاك ، والمنافسة بالكسب وغير ذلك) فانها

تعمل على أن تصحح ايضا النظرة التي يكونها الطالب فى ذهنه عن العالم ، وكلما زادت صحة نظر الطالب تجاه العالم من خلال الكلمة الرمزية التي يقدمها المدرس أصبح من العسير حل مشكلة المظاهر والقيم التى تقام عليها .

وتتعلق كثير من الاعمال المشاركة فى المجتمع التى تتم فى المدرسة باشياء لم يمارسها الطالب وفى كثير من الحالات لاتستطيع الاستعدادات والخبرة الشخصية ممارستها مثل التعلم عن تاريخ مجتمع الشخص ، والثقافات الاخرى والافكار والممارسات والظروف الاجتماعية التى لاتقع فى حيز الخبرة الخاصة بالطالب . فالطالب يعتمد كلية فى مواجهة هذه المجالات على ما يعرضه المدرس والكتاب المدرسى .

ومعظم ما تصفه الكتب المدرسية (أى ما تمثله من صور تاريخية للآباء الذين وجدوا مثلا وللتطورات التكنولوجية مثل السيارات وغيرها) تعكس تجسيد الخصائص الاساسية التى تعوض عن الموقف الطبيعى لاغلبية مدرسى الطبقة الوسطى ، فاذا وصف المدرس شعب احدى الثقافات بأنه بدائى ، أو المحيط بأنه مورد لانهاية له ، فانه ليس من المرغوب فيه أن يدركه الطالب بصورة مخالفة الى أن يجد الطالب أو الطالبة مجموعة أخرى من التوصيفات مخالفة. والموقف الحاسم الذى تستطيع المدرسة عمله هنا هو أنها لاتتحكم فى طريقة عرض الافكار والشعوب والاحداث فحسب بل أيضا فى اللغة والاسلوب الذى يستخدمه الطالب فى التفكير فيها .

ان المشاركة فى المدرسة فى أعمال المجتمع ، سواء تضمنت هذه الاعمال تحقيقا آخر لمظاهر الاحساس العام للطالب أو تعريضه لعالم رمزى يبعد عن حيز الخبرة الشخصية ، تؤدى بسهولة الى الارتباك والحيرة . وعندما تنقل المدرسة ادعاءاته الشخصية المسلم بها واساليب وطرق توصيف الخبرة فانه من المحتمل أن يكون الطالب قد مارسها على المستوى نفسه وخاصة اذا كان تعوزه الخبرة التى يستطيع عن طريقها أن يضع حكما مقارنا . وتحدث الحيرة

. الارتباك ان ا عندما يستخدم المدرس والكتاب المدرسي لغة ترسم صورة الواقع الاجتماعي كما يحدث مثلا في احد الكتب المدرسية » بأن المدن الصحية تتشابه البيئة والانشطات ، ... ان برامج الراديو والتلفزيون قد وضعت لمساعدة المستمعين على زيادة دخولهم « لامثلة دقيقة لاعطاء نموذج لصورة نقل وتوصيل المعلومات التي تتم في الخبرات الدراسية ، انها تظهر وكأنها تحجب الحالة الحقيقية للأمور وهي في الواقع تفسيرات غير معروفة تخفي وراءها مصالح اقتصادية ومظاهر ثقافية مشكوكا فيها . ومع ذلك فان ما يواجهه الطالب هو تفسير للواقع الاجتماعي غير المشكوك فيه ، ان مهمة اللغة التي يستخدمها المدرسون والكتب المدرسية في رسم الصورة تجعل ابداع الانسان في الواقع الاجتماعي أمرا غامضا في ذهن الطالب .

ان الارتباك والحيرة التي يمكن أن تحدث بسهولة في الجالسين في الفصول تنتج من تحكم المدرس في صياغة الكلام الذي ينبغي على الطالب استخدامه للتعبير عن الواقع الاجتماعي : فاذا كانت وحدة المنهج تتناول طبيعة العمل ويعرض المدرس الفاظا تتضمن مصطلحات مثل لغة ، ومواظبة ، وضبط ، ومخلص ولا تتضمن مصطلحات أخرى مثل انحياز او ابعاد أو انفجار ، فان الطالب سوف يكون في حاجة الى أن يصوغ كلاما محدودا يعوقه عن التفكير في التناقضات وفي تعقيدات مواقف العمل وما يكتسبه الطالب في هذه الحالة لصياغة كلامه يحدد قدرته على أن يعبر عن العمل بصورة تختلف عما عبر عنه عرض المدرس ، ان صياغة حديث محدد بالفاظ من نماذج تفسيرية محدودة له أثره في حصر فكر الطالب في المصطلحات التي يمكن أن يعبر بها ؛ وعندما يكون الطالب غير مجهز لفهم ونقل الخبرة الاجتماعية فان السكوت والتشويه أو التحريف يصبحان مصدرا للحيرة والارتباك .

ان المشاركة في أعمال المجتمع التي تهم وتخص الابداع البشري في الثقافة غير مرغوبة بصفة خاصة اذ أنها تقلل من قدرة المرء على التعبير عن خبراته

الثقافية الخاصة • ان تعلم ممارسة المعتقدات الثقافية والأفكار التى تختفى وراءها المظاهر الطبيعية وعالم الفطرة السليمة من شأنه أن يجعل هذا العالم يسير وراء الإيمان بالايمان والقدر وغير قابل للتغيير • وتشير فكرة بولو فرير عن « ثقافة السكوت » الى هذه الحالة من الثقافة والسلبية الوجودية ، وهى تنطبق على ظروف الشعوب فى الدول الناهضة ، وكذلك على دول العالم الثالث •

ففى الدول الناهضة تمتد المشكلة الى أبعد من حاجة الناس الى التفكير بصورة ملتوية عن أحوالهم الشخصية الخاصة التى تستطيع ببساطة أن تزيد شعورهم بالعزلة الشخصية ، وذلك فى اطار المضامين الغربية • ان التغيرات المفاجئة فى البيئة والسكان تجعل كل المظاهر التى تختفى وراء ثقافات الدول الناهضة أمورا شائكية • وبينما لا تستطيع المدارس أن تأخذ على عاتقها المشكلة بأكملها فانها يجب أن تبدأ فى تغيير اجراء الاشتراك فى أعمال المجتمع بطريقة تقلل من الغموض الذى صاحب فيما مضى نقل القيم الثقافية والمعتقدات فبتغيير بعض الاجراءات الديناميكية للعمل فى المجتمع تستطيع المدارس أن تزود الطلاب بأدوات رمزية لتجعل المظاهر المتعلقة بالثقافة المسلم بها موضوع مناقشة ولنعيد بناءها وفقا للنظم أكثر انسجاما مع قدرة الانظمة الذاتية على النقل •

تلك هى النقطة الاساسية التى وضعت فى التقرير الحديث الذى أعده نادى روما بعنوان اعادة تشكيل النظام الدولى • ويعتمد الاستخدام العاقل وتوزيع موارد العالم على «قوة الفكر»(١) ورغبة فى التحصيل على عالم أكثر عدلا وسلاما فان شعوب العالم الناهض يجب أن تتعلم أن تعيد التفكير فى المظاهر التى يبنى عليها رخاء هذا العالم وتقدمه •

---

(١) تقرير نادى روما عن اعادة تشكيل النظام الدولى ص ١٠٧ ، نيويورك عام ١٩٧٦

ولنطرح ذلك بطريقة أخرى هي أن ما نحن في حاجة اليه هو مستوى جديد لما أطلق عليه جورجين هابرماس كفاءة الاتصال والظروف الاجتماعية التي تسمح بممارسته بكفاءة • ان المدارس تعوزها القوة لتخمن الظروف الاجتماعية الضرورية ؛ ومع ذلك فهي تستطيع ان تعمل شيئا من أجل تزويد أعضاء المجتمع الصغير بالأدوات الضرورية لحل رموز الظاهر الخفية لثقافتهم . وتطبق هذه الكفاءة بصورة أكبر من المستوى التقليدى للتعلم مع التركيز على قراءة أنظمة المطبوعة والاتصال عن طريق مقاييس تحددها القوى الغنية في ادارة المجتمع . فالفكر التقليدى المعلم يؤدى الاشتراك الكامل في النظام الاجتماعي الاقتصادى السائد •

ان المستوى الجديد المطلوب للتعلم ينبغى أن يسمى التعلم الثقافى ؛ وفيه ينبغى أن تضاف الى الفكرة التقليدية الخاصة بالقدرة على القراءة القدرة والمعرفة اللازمة لتحديد وتوضيح الخبرة الثقافية ؛ فهذه هي الخطوة الأولى الضرورية في توضيح الثقافة وفي تبليغ ما هو مشكوك فيه حولها •

اصلاح المناهج

تؤدى المناهج في الولايات المتحدة كما سبق أن ذكرنا مهمة توزيع وتصحيح ملابسات الحقيقة التي تشارك فيها المجتمع السائد ؛ فالمناهج بالنسبة للطالب تدعم الخبرة . كما انها تزوده بالالفاظ المتفق عليها للتفكير والاعلام عنها ؛ كذلك الحواجز التي يجيزها المجتمع للتخاطب والتأمل ؛ كما أنها توصل أساطيرها ومظاهرها . ومع ذلك فهى تؤدى مهمة التحكم الاجتماعي الهام •

ويمكن ان يتم اصلاح المناهج على عدة مستويات بحيث تصبح أداة التحرر اكثر من كونها أداة للتحكم الاجتماعي : فالمستوى الاول للاصلاح ينبغى أن يتضمن محاولة للتحصل على درجة أكبر من الاتقان في كيفية عرض الظروف الاجتماعية في مواد المناهج ؛ وينبغى أن تتضمن الدقة في عرض طبيعة التقدم

والتكنولوجيا والعمل أو أى شىء آخر يكون مادة للمناهج عرض التعقدات والتناقضات والامكانات الواقعية اللازمة التأمل ؛ وهذا يمكن أن يؤدى الى عرض رمز كلامى موسع أكثر من نظرية لشرح الظاهرة المعروضة للمناقشة ؛ فمثلا لا توجد اشارة فى كتاب مدرسى عن كندا ، يستخدم فى بعض الفصول الامريكية عند تحدثه عن المشكلات الاقتصادية التى تواجه كندا . الى الحقيقة القائلة بأن نسبة أساسية من الاقتصاد الكندى يتحكم فيها رأس المال الامريكى • ان هذا الحذف ينجم عن نظرة خيالية مشوهة عن العلاقات الامريكية الكندية تترك الطالب بدون المفاهيم والالفاظ اللازمة للتفكير فى التعقدات والمناقضات التى تميز العلاقة بين الدولتين ؛ ولكن ينبغى من أجل التحصل على دقة أكبر فى عرض الظروف الاجتماعية ، مثل العلاقة بين الواقع النفعى والتغيرات المفاجئة فى البيئة ، التى لا تذكر فى الكتب الدراسية أن نعرض المصالح الاقتصادية والاجتماعية التى اختفت فى الحقيقة بصورة واقعية فى المناهج ، وهذا بدوره يثير أسئلة جادة حول العلاقة بين المناهج والسياسات التعليمية (١) •

كذلك فان النمط الذى تسير عليه المناهج فى جعل الواقع الاجتماعى أمرا محسوسا هو أيضا فى حاجة الى اصلاح فعندما نتغاضى عن الابداع الانسانى فى التعبيرات بقصد عرضها كحقيقة موضوعية مثل القول بأن هنرى فورد أراد أن يصنع سيارات زهيدة الثمن ، وان القرن العشرين عهد يتميز بانفجار المعرفة فاننا نضع الطالب فى وضع شيئى محرج ، ان مثل هذه التعبيرات من شأنها ان تعين الواقع الموضوعى المستقبل وبدون معرفة الطالب لاصوله الاجتماعية فانه يصبح لديه القليل من الانس التى تمكنه من مناهضة واقعه ويدخل الغموض فى اجزاء المشاركة فى العمل الاجتماعى عندما تعرض التفسيرات

---

(١) لقد نوقشت سياسات التعليم الثقافى بعمق فى : س.ب . باورز ـ التعليم الثقافى من اجل الحرية

ذاتية موضوعية . أن هذه الأساليب تحتاج الى تغيير ؛ فالطالب فى حاجة الى معرفة شخصية المؤلف والمظاهر الثقافية التى كونته . وينبغى أن يكون واضحا أن المادة الوصفية فى الكتب الدراسية عن شعوب العالم الثالث ... مما تجعله مادة المناهج أمرا محسوسا يشير ويعكس المواقف الطبيعية للمؤلف والمواقف التى يسهم فيها معظم أعضاء المجتمع . وبالتالى فانه ليس من الواضح فى شىء أن نحسب أن كل حقيقة المجتمع التى يتم ادراكها يمكن استبعادها ولكن لأن بعضا من الجهود المضنية التى تبذل من أجل استبعادها يتعلق بالجنس والأصل من مواد المناهج فى الولايات المتحدة قد صادف نجاحا بطيئا فان اجراء ... بالاعتبار يمكن اتخاذه فى محاولة لعدم جعل محتوى المنهج أمرا محسوسا .

وينبغى أن يكون هناك اصلاح جوهرى ثان للمناهج يتضمن تغييرات بناءة أساسية يؤخذ فيها فى الاعتبار الاسلوب الذى يستطيع به الأفراد أن يعتبروا سلوكهم الثقافى حقيقة موضوعية ان الطلاب يلتحقون بالمدارس مزودين بقدر معقول من اللغة والمعرفة الاجتماعية يضيفون اليها باستمرار غيرها أثناء فترة تواجدهم خارج حجرة الدراسة . وينبغى أن يركز المدرس على العناصر المألوفة للثقافة . مثل العمل ، والاسرة ، والاستهلاك ، والتكنولوجيا ، والوقت والفضاء ، والمنافسة ، والسلطة ، وطرق الحصول على المعارف ، وغير ذلك . ومن الواضح أن مجال التركيز يمكن أن يختلف وفقا للظروف الخاصة .

وينبغى أن يكون محتوى المناهج متصلا بتجارب الحياة الواقعية ، فاذا كانت وحدة دراستها تتعلق بطبيعة الزمن ، وهو موضوع تتناوله مناهج فرق التعليم الاولى بصور مختلفة ، فانه ينبغى أن يشجع الطلاب على وصف طريقة ممارستهم الزمن أو كيف يتدخل الزمن فى تجاربهم وخبراتهم وطريقة تشكيلها فى العديد من المواقف الاجتماعية وينبغى أن تظهر وصف الطالب للظواهر الطبيعية تفسيرات انطباعاته وتصوراته المسبقة ومواصفاتها الا أن هذه الانطباعات والمواصفات ينبغى أن يكون لها قيمة فيما بعد فى محاولة فهم السبب فى أن الوقت (اجتماعيا واقتصاديا وتاريخيا) يدرك ويستخدم بالطريقة التى هو عليها

علاوة على التزود : « بالبيانات » التي يمكن عن طريقها فيما بعد اجراء التحليل النسبي للوقت وكيفية ربط علاقته بمظاهر آخرى في المجتمع (مثل مفاهيم الافراد عن النجاح ، وعن الاثم والتكنولوجيا ، والعمل ، والوظيفة ، والهيكل الاجتماعي ، وغير ذلك) وصفا علميا للظواهر الطبيعية من شأنه أن يعلم المرء كيفية تدقيق النظر في الواقع المحيط ونظرا لأن كثيرا من التفسيرات المنصورة من قبل قد فرضت على معاناة خبرها المرء مباشرة في حياته ، فانه من من الممكن أن يتلقاها بصورة أخرى ، وهناك سبب آخر لذلك غير واضح الرؤية هو أنه غالبا ومن المألوف أن يسلم بها .

وباتباع أسلوب الوصف الذي يعنى بالمظاهر الطبيعية . فانه ينبغي أن يكون هناك فحص دقيق (وتحليل نسبي) لكيفية تأثير وتفاعل العنصر المدروس (الوقت مثلا) وتفاعله مع الاجراءات الاخرى للثقافة ، وينبغي أن يكون هدف هذا الجزء من المنهج مساعدة الطالب في فهم كيفية دخول الاحساس الثقافي للزمن في التنظيم الواسع المدى للخبرات الاجتماعية ، وينبغي أن يركز التحليل كيفية تشكيل الإحساس الثقافي للزمن للسلوك المتعلق بالاكل وأثره في التفرقة التي تتم بين العمل والتخطيط ، وكيف أنه مظهر متكامل للتكنولوجيا ، فهذا الجزء من المنهج ينبغي أن يزود التلميذ أيضا بمنظور تاريخي للموضوع ، متضمنا الاساطير الاولى والمظاهر الثقافية التي تحيط (مع الاحتفاظ بالمثل السابق) بأهمية التفكير المستقيم عن الزمن ، وكذلك عن التطور المتأخر عن الاحساس الآلي للزمن أيضا . هذا ويمدنا المنظور التاريخي بتسلسل نسب المظاهر الثقافية الاساسية ، ويعرض الاصول الانسانية للقيم الثقافية .

ويمكن أن يكتسب من خلال دراسة الثقافة المضادة التي تستند نظرتها عن العالم وتنظيمها الاجتماعي الى مجموعة مختلفة من المظاهر نظرة أكبر عن المظاهر التي تكمن وراء الخبرة الثقافية للطالب ، واذا تضمنت وحدة المنهج فحصا لثقافة ليس بها احساس آلي للزمن فان الطالب لن يتعلم كيف أن شعورا مختلفا عن الزمن يؤثر في ادراك الناس لانفسهم وعلاقاتهم الاجتماعية

والمعهدية وتصورهم التكنولوجيا فحسب ، ولكن ينبغي أن يكون لديه أيضا أساس للنظر الى تجربتهم الثقافية الخاصة بطريقة جديدة . ولتفهم الثقافة المختلفة يساعد الطالب على وضوح النظرة الى ثقافته الخاصة وعلى التحقق من كيفية تأثير مثل هذه المظاهر كالزمن والفضاء وطرق اكتساب المعرفة على المظاهر كالزمن والفضاء وطرق اكتساب المعرفة على نمط الاحساس العام الراتج في اطار الثقافة .

وينبغي أن يشتمل المضمون الاخير لوحدة المنهج الموضوع من أجل تنمية التعلم اتاحة الفرصة أمام الطالب لفحص جزء الثقافة موضوع البحث على ضوء الاعتبارات المستقبلية . وينبغي أن يتضمن ذلك امكانية بحث الثقافة والاحساس الآلي للزمن وكيفية تأثيره على الاحساس بالتقدم والتطور التكنولوجي وأثره على ادراك طبيعة العالم وغير ذلك ، بما يتمشى مع النتائج التي تتجسم اذا استمرت العقيدة الثقافية عن الزمن بدون تغيير . وينبغي في هذا الجزء من المنهج تشجيع الطالب على العناية بثقافته الخاصة المتعلقة بالتغيرات الفجائية للبيئة والسكان وتشجيعه على البدء في التفكير في ماهية المظاهر الخاصة بنظام العقيدة الثقافية التي تشكل جزءا من المشكلة وماهية المظاهر التي تكون جزءا من الحل .

ان المنهج الذي يبدأ بالخبرة الثقافية التي عاشها أو مارسها الطالب على أنها مادة الموضوع من شأنه أن يمكنه من الاسهام في تحليل ما يتعلق بكيفية تفاعل المظاهر الثقافية المختلفة والتأثير في الحقيقة التي يسلم بها الطالب . فهذا الاجراء يقلل من قابلية الطالب لنقد تفسيرات الكتب الدراسية التي كثير ما تترك المرء ومعه قاموس من الالفاظ ونماذج تفسيرات وشروح لم تعد بعد ذات علاقة بالاوضاع الجارية والمثال الحي لذلك يتمثل في النظرة الى التقدم والتكنولوجيا والعقل التي تدرس في المدارس الامريكية العامة .

ان دعوة نقل الثقافة الى شيء بشباب الشباب المتعاصمة بطريقة لا تثير مشكلات البيئة والسكان سوف تتطلب مدخلا آخر مختلفا لاعداد المعلمين وربما لاختيارهم فالى الآن تنتقل الثقافة المسلم بها التي يكتسبها المدرس كلما تقدم من مرحلة الشباب الى مرحلة الكبار جزءا جوهريا من اساس المعرفة التي عليه ان يدرسها لتلاميذ الفرق الاولية . فتلك هي الحالة الكائنة فعلا في الولايات المتحدة وحدها . فتدخل الدراسات الاكاديمية والاساليب التربوية والدراسات النظرية التقليدية الاعداد الخاص للتدريس • ونظرا لان هناك القليل من الصلة بين الدراسات الاكاديميـــة للمعلمين والثقافة التي يتوقعون تدريسها للتلاميذ في الفرق المبكرة فان المدرسين لا بد أن يعتمدوا على مواد المنهج (أغلبها ينتج عن طريق المعونات التي تقدمها الروابط والنقابات المتعددة القوميات) وعلى المعارف المسلم بها التي ترتكز عليها حياتهم الخاصة . وينبغي أن يتغير هـذا اذا كان على المنشئة ان تنتقل باسلوب يساعد التلاميذ على توضيحها وعلى تفهم تقاليدهـــا ومظاهرها •

وينبغي أن توجه التغييرات في اعداد المعلمين نحو زيادة تفهم المدرس الدور الديناميكي للمساهمة في أعمال المجتمع فالمعلمون بصفة خاصـة في حاجـة الى مفاهيم نظرية للصور المختلفة للاتصـال ولكيفية تكوين الاتصال وترسيخ احساس الشخص بالواقع ولكيفية تمكين الاتصال والنقل من أن يحصر • كـذلك فانهم في حاجة الى تفهم التطبيقـات الوجودية للعقائد الثقافية المطلوبة ومظاهر الواقع المسلم بها وينبغي عن طريق تفهم الواقع الاجتماعي أن يكونوا على مقدرة أحسن لا لتحديد من يتعين نقل معـارفه الى حجرة الفصل فحسب بل أيضا لتحديد كيفيـة نقلها . فهـذا أمر ضروري اذا استطاع المدرس أن يقلل من الغموض وعدم القدرة التي تنجم من نقل الثقافة كواقع موضوعي •

والتغيير الثاني الرئيسي المطلوب في تعليم المدرسين يتعلق بمعرفة المدرسين

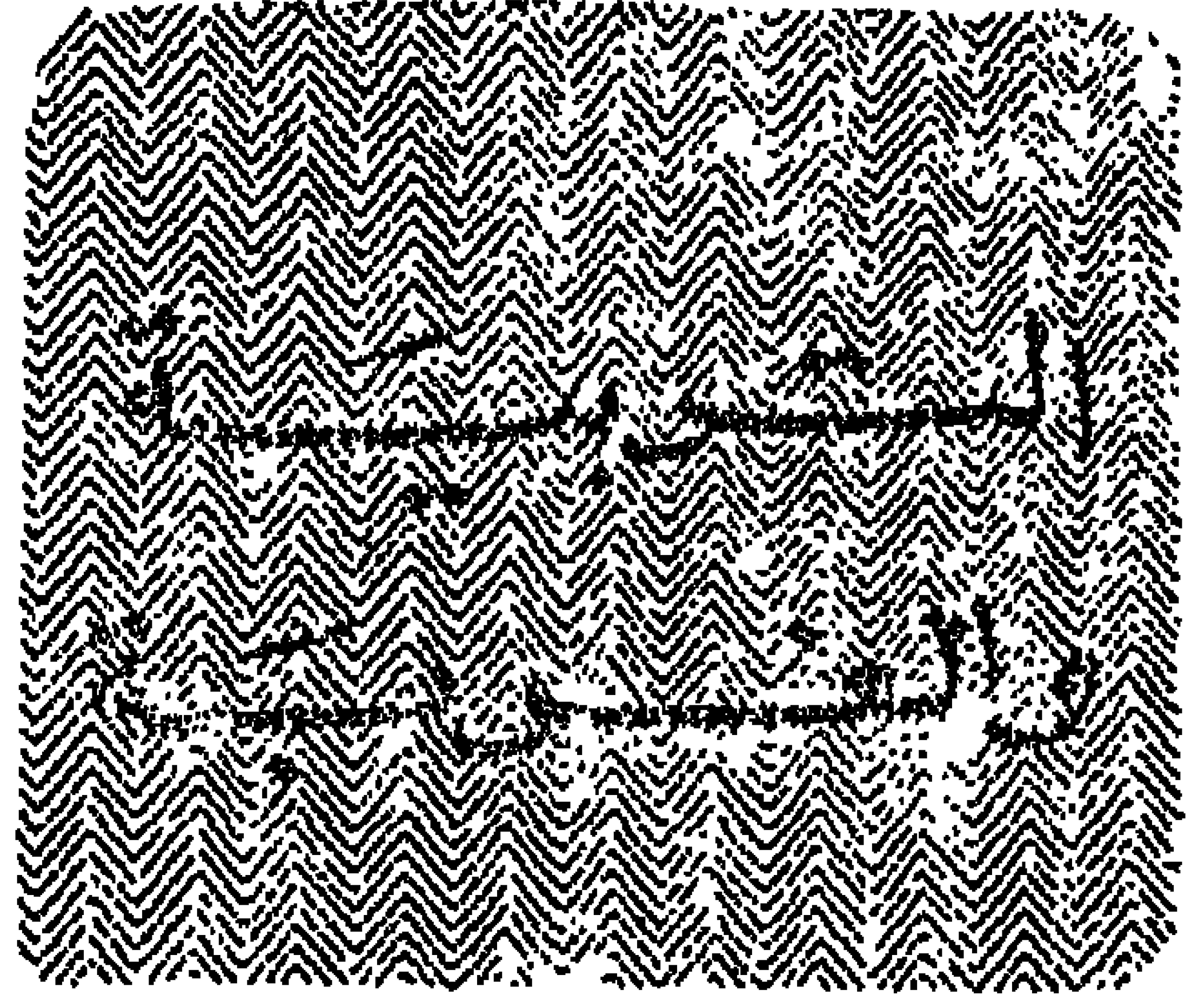
بالثقافة التى ينقلونها فى الفصل ؛ وكما سبق ليس لدى المدرسين معرفة أساسية ذات جذور عميقة لكثير من الثقافة التى يقدمونها فى الفصل ، فالمظاهر التقليدية الخاصة بالعمل والتقدم والاستهلاك والتكنولوجيا وغير ذلك تنغرس وتعزز فى عقول الطلاب القادرين على النقد . واذا كان على المدرسين ان يساعدوا الشباب على «قراءة» وتفهم الخبرة الثقافية الخاصة بهم فانه يجب أن يكسبوا أنفسهم معرفة أكثر ملاءمة : فيجب أن يدرسوا دراسة مباشرة كثيرا من النواحى الثقافية التى تجوهلت بصورة تقليدية فى الادارات الاكاديمية ، فالى جانب التعليم عن دور وتاريخ الاساطير الاساسية فى الثقافة يجب أيضا أن يدرسوا دراسة مباشرة تطور تاريخ الثقافة فى معتقدات المجتمع عن الزمن والفضاء والتكنولوجيا والعمل والسلوك التنافس والمجتمع وطرق اكتساب المعارف والتقدم وذلك بتشخيص بعض المتضمنات الاساسية لنظام أى عقيدة ثقافية . وبدون هذه الخلفية يكون المدرس غير قادر على تزويد الدارس بمنظور تاريخى أو بفكرة عن الثقافة المنقولة . وليس من المرغوب فيه أن يكون المدرسون قادرين على شغل الطالب فى أى تحليل نسبى جاد للعلاقة بين العقائد الثقافية ومشكلات التغيير المفاجىء فى البيئة .

ان هذه المقترحات الخاصة باعادة توجيه التعليم العام فى الدول الناهضة قد وصفت بادراك كامل بأن المدرسين والطلاب تعوزهم القوة السياسية والاقتصادية الحقيقية التى تسيطر عليها النقابات والقوى الاجتماعية التى تتحكم فيها . وعلى ذلك فان التغييرات فى التعليم العام يجب أن توضع فى أبسط صورة يمكن أن نعتبرها جزءا من عمل التغيير الثقافى الاساسى المطلوب ، ولكنه جزء ضرورى .

الكاتب : س . ا . باورز
(من الولايات المتحدة الامريكية ،
بمركز السياسة التعليمية وادارة جامعة
ارجون ، مؤلف « التعليم الثقافى من اجل
الحرية »

المترجم : زينب محمود

المدرسة :



الكاتب : لويز نافارو دى بريتو (١)

المترجم : محمد كامل النحاس

المدرسة(٢) : كأية جماعة اجتماعية أخرى ؛ هى جماعة سياسية . انها مركز دائم لعلاقات القوة ، أى العلاقات بين الاشخاص المتنفذين ؛ وأولئك الذين يخضعون للنفوذ؛ بحثا عن تكامل جماعى .

ومن الطبيعى : انه يمكن القول بأن هذه الاعراض للظاهرة السياسية ؛ تحدث فى المدرسة بشكل عرضى .أو بحكم التبعية لاهدافها الاولية ، وارجودها . ومع ذلك ؛ فعلاقات القوة هى عامل لامفر منه فى الحياة المدرسية ؛ وهى تفصح عما أشار اليه دافيد ايستون بأنه « الحكومة الخاصة » للانظمة السياسية البدائية. وتشكل هذه الحكومة الحياة المدرسية : والاشكال التى بها يتحقق هدفها ، وهو التربية .

وعلى ذلك : فالمدرسة وحدة سياسية بنظامها الخاص الفريد . ومن جهة أخرى، فالمدرسة جزء من المجتمع الكلى .وتتحكم الدولة فيها ؛ تماما كما تقوم بتنظيم العلاقات الاسرية . أو انشاء الشركات، أو الانشطة العامة للجماعات الدينية(٣) . وفضلا عن ذلك ؛ فالمدرسة بصفتها جزءا

---

(١) لويز نافارو دى بريتو (البرازيل)هو استاذ العلوم السياسية ومدير مركز الموارد البشرية بجامعة باهيا الاتحادية

(٢) عندما استعمل كلمة « مدرسة »دون توصيف ؛ فانى اشير بذلك الى المدرسة فى كل مستوياتها ، وجميع التاريخية .

(٣) لويز نافارو بريتو ص ٥٨ سلفادور جامعة باهيا الاتحادية ١٩٧٦

من « محيط » النظام السياسى للدولة .غالبا ما تطمح فى أن تستمد نفوذها عن طريق الجماعات الايدولوجية أو المهنية•وبمعنى آخر ، تصبح المدرسة جماعة ضاغطة أو تنشيء جماعات ضغط يتعدى نشاطها الحدود التسيدية ، وتعمل على التأثير فى قرارات الدولة •

وفى المدرسة ، وفى تفاعلها مع الدولة،فان علاقات القوة ، وأنظمة الحكم ذات الصلة ، تفرض أشكالا معينة من السلوك ، ونظرة جزئية عن العالم : عن الناس والاشياء • ويكون دور التربية نشر هذه النظرة الجزئية التي تنبع من الميول المختلفة لاولئك الذين يستخدمون القوة والسلطة فى المدرسة •

ولكن المعرفة نفسها ، التى تعمل التربية بصفتها عملية واجراء على نقلها أو تجديدها ، سوف تمثل دائما بطبيعتها مفهوما غريبا •

ونتيجة لذلك ، يبدو أن المدرسة كعامل مطور التربية ، سوف تعرض وتشجع دائما سلوكا غريبا ولو فى أوضاع وصور مختلفة •

ويتطلب تحقيق هذا الافتراض ، أولا،القيام بدراسة عن « سلطة المدرسة » وثانيا ، الانعكاسات المختلفة للفكرية الثقافية الخاصة «بالتربية والغربة » • ويمدنا هذان الموضوعان العريضان برؤوس أقلام للجزءين ينقسم اليهما هذا المقال •

السلطة فى المدرسة

هناك عدد قليل فقط من النظريات التي تعارض الرأى القائل بأنه لاتوجد مدرسة من غير سلطة•ومن بين هذه النظريات نظرية « الغاء المدرسة » التى نادى بها «ايفان ايليس» ومع ذلك فالسلطة حقيقة ولمئمة، وقد مورست على مر التاريخ عن طريق أجهزة الحكم شديدة التباين • ومن جهة أخرى ، فهناك النظريات التى تتصور

[illegible] غير [illegible] ، اما بانتشار المدرسه أو بمجرد [illegible] مثالية جديدة [illegible] •

السلطه وانظمة الحكم

تتضمن الحياة المدرسية مظهرا سياسيا ، وتميز بوضوح العلاقات غير المتجانسة مع الآثار المتكررة غير المتنظمة، اولئك الذين بيدهم شئون الربط والضبط، واولئك الذين يطيعون •

وليست المسألة مجرد سيطرة أو تفوق بين الافراد • فبالاضافة الى ذلك ، وفوق ذلك ، وحتى درجات السيطرة التى تتشخص كحقائق مادية ، فان العلاقات داخل المدرسة بين الحاكمين والمحكومين ، يدعمها الاعتقاد بضرورتها ودوامها •

وتتحمل الناس السيطرة بصعوبة،انهم يجاهدون ضدها ، ويعملون على ابادتها حتى يحتتوا المساواة ، أو على الاقل حتى يعيدوا تشكيلها لصالحهم»• ومن جهة أخرى فان السلطة تلقى القبول كأمر مفيد وضرورى • ومن ثم ، فانه فى داخل المدرسة يتحد التكامل وحوار التعلم فى المواجهة بين الحاكمين والمحكومين •

ومن الممكن معارضة معتقدات الحكم وأنظمته ولوائحه ، أو الحق الشرعى الاشخاص الذين يدافعون عنها أو يمارسنها ، وغالبا ما يحدث ذلك • أما انكار الظرف الطبيعى للسلطة ، أو فائدتها حتى فى المدرسه ، فانه شىء آخر • وبصرف النظر عن بعض الاستثناءات النادرة ، فقد يكون من المناسب أن ننقل كلمات احدى شخصيات البرت كامو : « يامرشدونا ، يامعلمونا الطائون الصارمون ، ياقادتنا القساة المحبوبون » •

ويمكن أن نلحظ ظاهرة السلطة ، فى التربية المتشعبة فى المجتمعات البدائية

فى استراليا ، بين الكبار والشباب الذين يتعلمون كيف يستعملون الفأس الحجرى وبين النساء البولينيزيات وبناتهن اللاتى يعملن فى صنع الحصير . وفى أشكال التربية التى أتت بعد ذلك ، والتى تحولت الى فعل متخصص ومنظم شعوريا ، فى كل من المدرسة الدكتاتورية فى مصر ، وفى المدرسة التى خصصت للبراهمة فى الهند ، فان السلطة مورست بكل طقوسها . وفى المدرسة الاولى ، كان أمرا عاديا أن يسمح النظام الصارم بتوقيع «العقوبات البدنية » . أما بين الهندوكيين فيقول روجرجال ان المعلم هو « الاب الروحى للطفل ، وهو الذى يمنحه ميلاده الثانى» ، وان من واجب الطفل أن يكون له «الخادم المطيع الوفى» .

وتبدو الظاهرة السياسية واضحة باستمرارية نفسها فى المجتمعات الاكثر تقدما صناعيا . وحتى فى سمرهيل حيث يكون للجميع « حقوق متساوية » وحيث يمكن تلخيص « المفهوم الكلى » فى كلمة «الحرية»، فان المدرسة لم تتصور قط « من غير حكم داخلى » . وبغض النظر عن الاحكام والهيئات التى تنشأ تحت الحكم الذاتى ، فلا تستغنى المدرسة عن ادارة « الكبار » . ويقر أ. س. نيل نفسه « اننى أنا الشخص المسئول ، واذا ما شب حريق فى المبنى ، فان الاطفال يلتفون حولى » . وعلى نفس النسق ، فى برنامج باركواى فان المدرسة بدون جدران أو « المدرسة بدون جدرانها الخاصة بها » لها شكل من الحكم ، وتوضع مناهجها فى اطار متطلبات الدولة من حيث توزيع المواد . ان تواجد مجموعة من الناس يتعلمون » دونما التزام بالوقت والمكان لايعنى أن يتصرف الطلبة وفق رغباتهم على أساس أن التعليم غير منظم ، أو يجب أن يكون غير منظم . ويقول جون بريمر منشىء هذا البرنامج أن ذلك الرأى خطأ تماما ، لان النظام البنائى أمر ضرورى ، وأن مقدرة المربى تقيم قبل كل شىء على ضوء تخطيط البرنامج .

وتبعا لذلك ، تبدو ظاهرة السلطة ثابتة فى مختلف اشكال المدارس من المدرسة « الطبيعية » فى المجتمعات البدائية ، الى المدرسة المنظمة فى أكبر

المجتمعات الصناعية تقدما ، ولا تولد التكنولوجيا المتقدمة هذه الظاهرة ، بل انها تخدمها بشكل أفضل .

ومن الطبيعى ، أن الدوافع المتصلة بالسلطة ، وأن انظمة الحكم التى تمارس السلطة من خلالها ، تختلف باختلاف المكان والزمن . وبين المدرسة شديدة التسلط ، والمدرسة المتحررة ، متغيرات وأنماط لاحد لها ، حتى لو اسقطنا من حسابنا الذاتية المحسة لكل مركز . ان توزيعها تبعا لمسئوليات التعليم (مرحلة ماقبل المدرسة ، المرحلة الابتدائية ، المرحلة الثانوية أو العليا) . أو تبعا لسندها الادارى (حكومية أو خاصة) . أو تبعا لمدى اسهام التلاميذ والناس (أولياء الامور ، والاداريين الرسميين ، والمجتمع ككل) قد يثير نماذج معينة لممارسة السلطة . ومع ذلك فمن الضرورى دائما التمييز ، فى نطاق متغيرات كثيرة ، بين المدرسة « الموحدة » ، والمؤسسات التعليمية الكبيرة المختلطة . وبين المؤسسات التى يكون الاعتماد فيها على المدرس ، وتلك التى تحاول أن يكون العمل فيها قائما على الحوار ، وبين المعهد الذى يضغط أو يعاقب الى حد العقاب البدنى ، وذلك الذى يهدف فقط الى اثارة التفكير والتشجيع ، وأخيرا بين الكلية المعروفة لدى بريفوست بأرادول ، « حيث من الضرورى ادراك كيف تكون المقاساة دون شكوى ، والصمت دون اقناع ، والطاعة دون تسليم »(١) ، والمدرسة المعروفة لدى « أنيسيو تكشيرا » ، التى تقبل فيها شخصية الطفل وتحترم وتحظى بالاهتمام ، ولا تتجاهل أو تكبت عن قصد » .

ولكن السلطة فى اشكال مختلفة وباجراءات متباينة هى مظهر لجميع المدارس التى تنظم عن طريق الحكومات التى هى بطبيعتها تشكل حكم الاقلية ، اذ لم توجد مطلقا حكومة تضم المواطنين جميعا ، والنظريات الاناركية التى تنادى بحكم الشعب كله قليلة ومختلفة اختلافا كبيرا احداها عن الاخرى . وقد تكون احدى هذه النظريات وفى بعض المظاهر فقط ، نظرية « اللامدرسية » لايفان ايلليتش .

---

(١) دور الاسرة فى التربية ص ٧٢ ، باريس مكتبة لى . هانتشيت ١٨٥٧ .

ان الفوضويين (الاناركيين) فقط هم الذين يرفضون حتمية الخضوع للظاهرة السياسية • فضلا عن ذلك ، فان مشروعاتهم لدولة الشعب ، أو للمدرسة ، أو لاية مجموعة اجتماعية قليلة جدا • ومع ذلك ، فان الازمنة الثورية ، تولد دائما عددا كبيرا من المشروعات ، وهى مثل جميع المشروعات ذات الطبيعة الراديكالية ، تخف حدتها فى فورانها ، وفى سكرة السير فيها •

وقد تجرأ جورج سنتيانا فتنبأ بأن البطل الاناركى قد قضى عليه وانتهى أمره(١) • ولا أعتقد أن هذا صحيح • وكما كتبت فى مناسبة أخرى ، فان الرغبة فى القضاء على التفرقة بين الحاكمين والمحكومين هى لدى البعض ، جزء من المهمة التى لم تنته بعد ، مهمة البحث والاقتراح الدائبين لتحسينات جديدة ، وهى مناط حكم الرجال(٢) • ويمكن أن نقوم فى هذا المضمون كتاب ايفان ايلليتش « المجتمع اللامدرسى » •

ويدين ايفان ايلليتس المجتمع الصناعى ، ويرى فى المدرسة نموذجا للتنظيم الضار المقيم ، التى تجعل الاستهلاك اجباريا بينما تسبب فقدانا متزايدا الثقة فى نفس الفرد وفى المجتمع • وهكذا تعزل المدرسة الطلبة تحت ضغط المناهج والبرامج ، ليكونوا سجينى بناء التعليم نفسه ، وتخلق وظائف للمعلمين ، دون أى اعتبار مطلقا لما ينقلونه لتلاميذهم • والى جانب ذلك ، فانه خارج المدرسة « يتعلم كل فرد أن يعيش » يتعلم أن يتكلم ، ويفكر ، ويحب ، ويحس ، ويلعب ، ويلعن ، ويتمرس ويعمل » • وفى ظل خداع التعليم الاجبارى ، والمناهج والتأهيل الاجبارية ، فان المدرسة لاتقوم بشىء أكثر من تقديم وعود فارغة بالخلاص لفقراء عصر التكنولوجيا ، وتلعب لعبة جميع من يزعمون الاستمرار

---

(١) السيطرة والسلطة ص ٣٢٨ ، لندن
(٢) نفس المرجع

فى مجتمع يعتمد الترقى فيه ، ليس على المعرفة، ولكن على الطريقة التى اشتهرت باكتسابها بها ٠

ومع ذلك ، فالتعليم نشــاط شخصى يجب الا يخضع لمجموعة من القواعــد الضاغطة التى بها يمزج المعلم فى شخصه وظائف القاضى والايدولوجى والطبيب» ٠ ومن جهة أخرى فالتعليم بحاجــة الى خطة « مشرقة » من بنيات تقرب الناس بعضــهم الى بعض ، وتمكنهم من أن يعرفوا أنفسهم فى أثناء تعلمهم واسهامهم فى تعلم الآخرين » ٠ وتبعا لذلك ، فيجب أن نعمل معا على تغيير اتجاهاتنا نحو النمو ، والادوات المتاحة للتعلم ، وفوعية الحياة اليومية وبنيتها ٠

وغالبا ما يصر ايفان ايليتش على أنه ليس بكاف أن نصلح الفصل المدرسى، أو أن نحرر المدارس، وان نجعلها مفتوحة بدون السيطرة الطاغية للمعلمين وللقواعد ٠ ان جميع مثيل هذه الاصلاحات ليست سوى « آمل زائف » وما تنازل أي منها عن « الايدولوجية التقليدية للتعليم » ٠ ان الثورة الحقة فى التعليم تفترض وجود شبكة مرنة: نسيج حى حيث يستطيع أى فرد يرغب فى التعلم أن يقوم بالاتصالات الضروريــة حتى يســـهم فى نمـــوه الشخصى(١) ٠

ويبدو أن ايلليتش ، بهذه العبــارة الاستهلاكية ، والتعبير عن آماله ، يحدد منهجا أناركيا لمدرســة مثاليــة ، تكون العلاقات الداخلية السلطة فيها مجهولة، كما تكون محصنة من تدخــل حــكومة المجتمــع الكلى ٠ حقــا ، ان ايلليتش ، بالرغم من عنوان كتــابه ، لا يطمح الى هدم المدرســة ٠ انه يريــد أن يراها محررة ، كمكان يجمع المتساوين الذين يتصلون بعضهم ببعض دون فرض أى قواعد ، ودون أن يكون فيهــا موقف يتحكم فيه بعض الاشخاص ، ويطيع الآخرون ٠ ان مدرسة ايلليتش الموعودة تستــعيد بشــكل أو بآخر ، النموذج الديمقراطى لجان جاك روســو ، حيث لا يكون الناس الــذين يحكمون أنفسهم

---

(١) ايفان ايليتش المجتمــع من غيــر مدرسة ٠

حكما سليما على الدوام ، بحاجة لان يحكموا(١) .

ولكن اناركثيه ايللأشن الظاهرة ،وديموقراطية روسو الصافية لايطيقها خيال الرجل الذى يرغب فى انشاء مؤسسات تربوية جديدة لمجتمع يمكن أن تساعد هذه المؤسسات على خلقه(٢) .

ويرى ايفان ايلليتشن أن هناك أربعة مداخل لبناء عالم تكون للحياة اليومية فيه قيمة تربوية : الاول يتعلق بمد الجمهور «بأشياء تربوية» ، ويكون الثانى هيئة تسمح بتبادل المهارات ، وييسر الثالث المساواة ، أما الرابع فيحتفظ بالخدمات العامه «للمربين جميعا» .

وفى مثل هذه الخطة تختفى المدرسة التقليدية كأمر ذى شأن فى العملية التاريخية للتربية . وتحل محلها مؤسسات أخرى ، «ومدارس» أخرى . ويدرك ايفان ايلليتشن حتمية علاقات السلطة لخلق الشبكات وتشغيلها وارشاد الطلبة والوالدين فى استخدام هذه الشبكات . « ولتعمل كرائد فى مباشرة الرحلات الاستكشافية الذهنية الصعبة » وزيادة على ذلك فان علاقات السلطة بين المدرس والتلميذ كما هو الحال فى كل نشاط ، تتكرر دائما فى التعليم بالرغم من أن التعليم فى طبيعة الاشياء هو « عمل من الحب والرحمة » .

وتبعا لذلك ، فان الاناركية التى نلحظها فى رفض ايلليسن المدرسة تصبح اعترافا بذاتية التعليم المدرسى بما يتضمنه من ظاهرة السلطة التى لا مفر من وجودها . وهذا الوجود يجعل غربة التعليم والمدرسة أمرا محتوما

---

(١) العقد الاجتماعى ص ١١٢ باريس ١٩٦٣

(٢) يقول ليورو دى اوليفيرا ان ايالليسن (مثل ماكلاهان) مفكر فنان يمكن أن يفند من خلال مؤلفاته .

ما هى الغربة ؟ ان هذه الكلمة مثل الكثير من الكلمات التى تستعمل فى العلوم الانسانية ، تفتقد التجانس التصورى ، ومن أهميتها الغامضة فى العصور الوسطى ، ووظيفتها فى مؤلفات كالفين أو اليومينيزم أو روسو الى دراسات سيميل أو مانهايم ؛ أو ماكس فيبر أو لوكاكس ، فان المعانى التى تتسم بها ليس لها حدود ، والفلسفة والاقتصاد وعلم النفس ، وعلم الاجتماع ، والطب النفسى ، والعلوم السياسية ، تعمل جميعا على أن تلصق بالكلمة معانى جديدة ، وحتى كارل ماركس العالم الممتاز فى وضع النظريات ، استخدم كلمة الغربة بمعان مختلفة • ويميز جورجيه جورفينتس ستة معان مختلفة للكلمة فى مؤلفات ماركس : (ا) قياس للموضوعية ، (ب) قياس للحكم الذاتى المجتمع ، (ج) ظاهريتها المتبلورة نوعا ما (د) اسقاط المجتمع وأعضائه لخارج أنفسهم فى اسقاط غير حقيقى ، المعنى الذى يضفيه القانون المدنى الفرنسى على الكلمة ، أو بمفهوم واسع جدا ، معنى جميع الضغط أو الاجبار أو التركيب أو التنظيم ، الخ •

وفى الازمنة الحديثة ، حاول مؤلفون كثيرون أن يطابقوا مفهومه سائدا على مدى التاريخ فى استخدام كلمة الغربة كما فعل فيتوريو ريزر •

ولم يتردد آخرون مثل الين توركين فى أن يعتقد أن فكرة الغربة تشل تحليله المواقف الاجتماعية والسلوك • انها لا تؤدى الى أى رأى خاص ، ولكنها تجعل ما هو بحاجة الى ايضاح أكثر غموضا ، وتبهم بدلا من ان تميز وتحتج بدلا من أن توضح • وبعد أن بحث كوة فى المداخل الاساسية لعلم الاجتماع الحديث ، رأى أن التفسير الاجمالى للغربة عديم الجدوى الجدوى لعلم الاجتماع •

ونتيجة لذلك ، يستمر نوع من الاضطراب الفكرى ، ولا يمكن أن نجد

اجابة محددة له : حتى ان كل مؤلف يضع تعريفه الخاص لما يفهمه من كلمة الغربة .

وفى هذه الدراسة : تستعمل كلمة الغربة بمعنى عملية تجزئة المعرفة ؛ وما يتبع ذلك من تحريف الحقيقة الانسانية،وتخضع هذه العملية جميع الناس (الفرد والجماعة ، والجنس البشرى بوجه عام)للاشكال المختلفة للغربة التى تؤثر فى المعايير ، والقيم ، وادوار ، والوسائل.

وفى النشاط التربوى ، تبزغ أشكال الغربة من ثلاثة اطارات أساسية من المراجع : (أ) القدرة على المعرفة ؛ وعلاقات السلطة فى المدرسة ، (جـ) وتدخل الدولة .

الغربة والقدرة على المعرفة

فى الواقع ، ان جميع قدرة الانسان على المعرفة هي فى حد ذاتها ادراك مؤقت للحقيقة . فمثلا صححت النظرية النسبية افتراضات مختلفة لقانون الجاذبية امام ، ولا يزال التشكك فيه قائما . وبالمثل فان الحقائق التاريخية تعزز أو تعدل باستمرار . وتبعا لذلك فاننا نعرف فقط أجزاء عن العالم ، والاشياء وعن انفسنا والكثير منها غيرحقيقى أو مضلل .

ومن الطبيعى ، ان الحكمة المتراكمة التى نرثها وننقلها ، توحى فى الغالب بمظاهر « قاطعة ونهائية » . وفى حالات أخرى ، فاننا أيضا وبطريقة شعورية أو لاشعورية ، نعزل استطلاع وفهم المجالات التى تعتبر غير ذات صلة . وفى حالات كثيرة جدا ، فلا نزال نبحث بكل جهد جهيد عن الحلول والاجوبة .

ومن جهة أخرى ، يذكر ماك فيبلن كل المعرفة عن الحقيقة التى لا حد لها ، التى يتوصل اليها العقل البشرى المحدود ، تقوم على أساس الافتراض

المفهوم ضمنا بأن جزءا محدودا فقط من هـذه الحقيقة يمكن أن يعين موضـوع الفهم العلمي • ويفسر هذا تحليل الحقيقة الى مجالات وميادين تنشأ من أجلهـا أنشطة ومعاهد يعد لها اخصائيون فى سوق العمالة • وتحدث هـذه التجزئة قطاعات من الآراء تكون بدورها مصادر أخرى من الغربة داخل أشـكال الغربة التى تظهر فى مضمون المعرفة الكلية •

وزيادة على ذلك ، فان المعرفة التى لدى كل فرد محدودة بالضرورة • ومهما كان لـدى الشخص مدى واسـع من الاهتمامـات أم لا ، ومهما كان أكـثر ذكاءا أو أقل ثقافة ، فان قـدرته على الاكتشاف والتعلم محدودة من الناحية الكمية • وينظم هذا القصور الطبيعى الحـاجات العضـوية والاقتصـادية ـــ الاجتماعية التى تحصر الافراد والجماعات داخل عوالم قطاعية من المعلومات • ومن الواضح أن مثل هذه العـوالم ليست متساوية • « ان الاختلافات الشاسعة فى البيئة الاجتماعية تبين أن فرصنا فى الحياة تدأب على أن تكون متوقفة الى حد كبير على أين « ولدنا وأين نشأنا » ان هذا الموقع الاجتماعى والثقـافى للانسان ، مكانا وزمانا ، يجنب بدوره ليس فقط مقدرته على تحصيل المعرفة ، بل أيضا قـدرته على تفسير وتحـديد « بيئته » • والى الحد الذى يكون عنده كل فرد جزءا من طبقة ، فلن رؤيته لمـاهو حقيقى يعوقها الاهتمام والقيم التى تسقطها تلك الطبقة • وفى مثـل هـذه الحـالة تتقنع الموضـوعية وتنحرف بل ان طبقة الفـريد فيبير من المستنيـرين المتحررين اجتماعيـا غير متحـررين من حيث الطبقة والمكانة • ان هذا الادراك الكاذب » الذى يحرف رؤية الملاحـظة فى أغلب الحالات ، لم يشخص ذاتيا • ويشير كارل مانهايم الى أنه فى حالات أخرى ، يحاول الناس أن يخفوا علاقاتهم « الحقيقية » مع أنفسهم ومع العالم ، ويزيفو لانفسهم الحقـائق الاساسيـة لوجود الانسانى ، مقدسين اياها ، أو مصورين اياها فى شكل رومانتيكى أو صورة مثالية ، لاجئـين باختصـار الى الى عملية الهـرب من أنفسهـم ومن العالم ، ومتجهين الى طريق التفسيرات الخادعة للخبرة • ثم يستمـر مانهايم فيقول « نحن نخلق الخرافات ، ونعبد العظمة فى ذاتها ، ونلجأ للاستسلام الى المثل ، بينما نقتفى فى سلوكنا الواقعى

إهتمامات أخرى نحاول أن نغلفها بقناع عن طريق تمويه الحقيقة الفطرية الصادقة التى تتسم برقة الشفافية » .

والخلاصة ، فان النشاط التربوى يفترض سلفا ثلاث درجات من المعرفة المجنبة للحرية: المعرفة الكلية: المعرفة المعرفة القطاعية والمعرفة الفردية . وتحتوى هذه الدرجات فى داخلها على انحرافات مرضية تحدث اشكالا من الغربة . وتتلخص هذه العملية فيما يأتى :

الدرجة	المرض	الغربة
المعرفة الكلية	الطبيعة المؤقتة	التشويه
المعرفة القطاعية	التجزئة	اقسام منفصلة
المعرفة الفردية	ادراك كاذب	انعدام الموضوعية

ويجب ألا نتصور أن كل شكل من أشكال المرض أو الغربة المبين هنا ، هو شىء فريد ، وخارج عن كل درجة ، بل على العكس ، فان الهدف هو مجرد الدلالة على الاشكال التى تبدو أكثر أهمية ، والتى تعلو على النموذج المحرف للحقيقة . ويزداد حدة هذا التحريف فى الهيئة المسئولة عن توصيل المعرفة وتجديدها ، ألا وهى المدرسة .

الغربة وعلاقات السلطة فى المدرسة

تشكل المدرسة مصدرا دائما يحدد بهدفها (التعلم) وبالجهاز النظامى الذى يحكمها .

وفى الحالة السابقة ، فان الطبيعة المغرية للتعلم تنشأ من موقف أشخاصه (المعلم والتلميذ) كما تنشأ أيضا من طريقتها الخاصة بها .

والمعلم فى توصيله المعلومات ، يقوم بتلقيحها بآرائه وتفسيراته الخاصة به ، وهو فى أغلب الاحيان ، يسير على هذا النهج عن قصد أو غير

قصد معبرا عن مفاهيم وقيم مشتقة من حياته الفعلية والتى يعتقد فى صدقها • وتعتمد القدرة على التبشير بهذا النهج على درجة سلبية تلاميذه • ومن جهة أخرى ، فمن النادر جدا أن يقوم المعلم بتحليل ارادته الخاصة بالموقف بل حتى تنازله عنها ، والتزاماته وأصوله العقائدية، عاملا على أن يحصن دروسه، ويحذر مستمعيه • ولكن فى أى من الحالتين ، يستحيل الحياد ، وتتحول الدروس الى حقائق ، تنقل للتلاميذ الآراء لمعلميهم •

وظرف التلميذ نفسه ، يحدث اشكاله الخاصة من الغربة ان مجابهة الاصول والاجتماعية الاقتصادية ، وقلقها :كتلك التى تتمثل بالسلف ، سواء حركها المعلمون أم لا ، تحدث بين الطلبة أفضليات فى المعرفة وعدم اهتمام ، وقليلا قليلا تصبح المعرفة قطاعية • وزيادة على ذلك ، فان عدم الاهتمام يبدو كأنه سبب أونتيجة لشعور بالعجز يعطل التعلم • وقد وصف ملفين سيمام أربع دراسات « عن العجز »وأثبت صحة الجدل حول ان أولئك الذين يخبرون هذا الشعور بالعجز لدرجة كبيرة يتعلمون الى حد أقل ويحصلون معرفة أقل • وأن هذا الاختلاف فى التعلم نوعى نسبيا ، اذ أنه يشير فوق كل شىء ، الى المعلومات التى تتضمن احتمالا معينا للتأثير فى حياة الفرد نفسه • وغالبا ما يسمع الانسان فى المجتمع الصناعى من الشباب ومن الجماعات الذين لا يؤيدون الثقافة هذا السؤال لماذا ولاى هدف يجب أن نتعلم • وداخل المدرسة يحل محل هذا السؤال أحيانا ، نوع من الفوضى التى تنبذ قوانين اللعبة ؛وتبحث عن وسيلة للمشاكسة

فضلا عن ذلك ، فان المدرسة كمؤسسة يجب أن تتخلص من جميع التسهيلات الجمعية : الفصول الدراسية والوسائل المعينة فى التعليم والبحث والافنية المخصصة لقضاء أوقات الفراغ •• الخ • ان درجة اتاحة هذه التيسيرات تشجع أو تقلل أو توجه عملية التعلم • ومن ثم ، ففى كل مدرسة مفردة ، تتوقف الكفاءة والاشكال التى يعبر بها عنها على وفرة الخدمات المذكورة من قبل ، وديناميكياتها • وهذا يحدد بالتبعية المهمة التربوية، ويشكل العلاقات

التنافسية بين المدارس سببا لعدم المساواة التى تغرب المعلمين والتلاميذ ولا يمكن فى هذا الصدد تجاهل مسئولية الدولة .

الغربة وتدخل الدولة

ان تدخل المجتمع الكلى فى التعليم هو مظهر لتحركه نحو الادعاء بالسيطرة على التكافل الاجتماعى ، واحتكار الممارسة الشرعية للعنف . وقد وسعت الدولة الحديثة من هذا التدخل ونظمته على شكل سياسات ، وخطط ، وضبط مباشر للتعليم ، والنشاطات المعنية .

وخلال ادراك هذه السياسات وتنفيذها ، تكيف الدولة النظام التعليمى لصالحها وأهدافها . وتحقيقا لذلك فانها تتخير الوكالات التعليمية : (المدارس الرسمية — أو المدارس الخاصة) ، وتضع آليات التدخل (المركزية أو اللامركزية) ، وتنشئ نماذج للخدمات (المدرسة الموحدة ، أو المدرسة المتشعبة) وتخطط وتضع التدابير الخاصة بالتلاميذ (العمومية أو غير ذلك) ، ومحتويات فروع المواد الدراسية التى تعلم (علمية أو فنية أو أدبية) ، وسوق الموارد البشرية (الاحتفاظ وميادين الاولوية) ، وتنمية البحوث (أساسية وتطبيقية) .

وزيادة على ذلك ، فان الدولة تمارس ضبطها لوظائف التعليم والتعلم منذ وضع المناهج حتى قواعد التقييم . ومن الطبيعى أن التحكم الايدولوجى لا يسرى ، مثل المذاهب السياسية فى جميع الانظمة السياسية . ومع ذلك ، فان كل دولة تراقب سلوك معلميها اذا لم تتحكم فيهم . وهى تقوم بذلك على طول الخط منذ تعيينهم حتى تطبيق القواعد الجامدة للتبعية السياسية .

وجنبا الى جنب هذه الادوار المغربة للمعلم والتلاميذ ، فهناك أشكال الغربة الناتجة عن الحوار الخاص بالتعلم ، ان الافعال وردود الافعال بين القطبين العاملين ، تكون دائما غير متجانسة . ويقول بيير بورديو وجان —

كلود باسيرون ان من المتناقض منطقيا ان تكون فكرة العمـــل التربوى التى تمارس بدون السلطة التربوية مستحيلة اجتماعا • ان عملية التعليم والتعـلم ترجــع فى الاصـــل الى فرض ضرورى لانظمة الادراك . والاعلام ، والتحايل والمعانى التقليدية والعمل • « والحوار »و « التباحث » و « التبـادل » التى توصف للفصل المدرسى ، ليست أكثر من أدوات منهجية ، لا تهـدم فى الواقع الطبيعة التحكميـة للتعلـم ، ومن ثم تغريبه •

ومن جهة أخرى ، فلـكل مدرسة سلطتها « الداخلية » • وتبعا لطبيعـة المدرسة وتنظيمها ، وللجهـاز السياسى للدولة ، تكون السـلطة المدرسية أكثر أو أقل دكتاتورية أو تكون عرضة لتدخل الدولة • وعلى أى حال فان هذه السلطة الداخلية تضع التعليمات وتوجه تنفيذها ، وتحدد السلوك التربوى أو الادارى • ومن هذا التسيير التربوى والادارى ، تظهر أشكال حتمية من الغربة تنتج عن علاقات القوة التى تنتشر فى المدرسة وفى ادارة التسهيلات الجماعية •

وفى العلاقات بين مديرى المدارس والمعلمين والتلاميذ ، التى غالبا ماتتحول الى العلاقة الابوية النموذجية ، يسود مجال كلى من الالزام والقهر وهـذه الممارسة للقهر بالشرعية التى تغلفهـا تساعد على الاعتقاد قلبيا بالرســالات المدعاة وتكسبها دواما نادرا •

وفى العلاقات بين الادارة المدرسية والمعلمين ، فان الطبيعة الاوليجاركيـة لجميع أنواع الحـكم تقف سـدا أمام المعلمين وتجبرهم على الالتزام بمجموعة من الشعائر والقواعد التى لم يكن لهامطلقا أية كلمة فى وضعها ، ومن الواضح أن مدى التحكم فى المدرسة الرسمية يختلف عن ذلك الذى يمارس فى المدرسة الخاصة ، تماما مثل اختلاف التحكم فى المدرسة الابتدائية عنه فى الجامعـة • ومع ذلك ، فبسبب أن عـلاقة القـوة لا تختفى أبدا ، فانها تكـون بمثـابة القيد ، ومن ثم فهى تقرب وتباعد •

ويخضع الاعداد للمهنة أيضا بما فى ذلك مهنة المعلم ، لكل هذه الشعائر منه

الايعازات المدبرة، والالتزامات الرسمية المفروضة ، ولا يكفى أن يكون لدى المرء المهارة لكى يصبح قادرا على ممارسة أى نشاط . انه من الضرورى أكثر فأكثر أن يحقق شروطا قانونية معينة ، وتتطلب شرعية هذه الشروط حتما ، الترخيص للمدرسة الذى تمارسه الدولة . وتتوقف شبكات الايعازات والتراخيص على ارادة الدولة .

وتبعا لذلك ، فان سياسات الضبط ووسائله تحدد قيام المدرسة ، ونيتها واتجاهاتها ، وانجازاتها ، زيادة على التسليم بأن لها حق احتكار الاصالة التربوية . وبمعنى آخر فان المدرسة لاتعكس بالضرورة فقط الغلبة وتفاعل القوى التى تؤمن الدولة ، ولكنها أيضا تميز كمجموعة سياسية ملتزمة بالحالة الراهنة ، ويؤيد التاريخ هذه المهنة التقليدية للمدرسة ، وهى تتفق مع أهداف التحديد والثبات اللذين يعترف بهما كأمرين أوليين فى التعليم .

ومن المحتوم أن يتمخض عن هذا التدخل من قبل الدولة الذى يحدد المدرسة ويضبطها عن اجراء يتولد منه أشكال من الغربة ، ان السياسات التى تمجد ، والمناهج التى تختار ، والضوابط والضغوط التى تمارس ، تساعد على تهذيب التعليم ، بينما أنها تنقل صورا وقيما ومواقف يحوطها الغموض ، فى ممارسة السلطة .

ويمكن أيضا بطبيعة الحال أن تثور المدرسة . ففى بعض الاحيان ، تنقض قرارات الدولة ، وقد تنهض كقوة سياسية اصلاحية بل وثورية . وهذا الموقف الاخير نادر نوعا ما . ولكن فى الغالب ، يكون موقف المدرسة أن تكون الاساس المادى أو المرجع العادى للجماعات المهنية أو الايدولوجية التى من أعضائها المختلفين . وهذه الجماعات – مثل بعض الحركات الطلابية ، واتحادات المعلمين ، وجمعيات الآباء والامهات ، وكذلك أفراد أساتذة الجامعات – تسهم بكثرة متزايدة فى الحياة السياسية للدولة ، والمدرسة ، كقوى تعمل من أجل التغيير .

ومع ذلك ، فان هذه العناصر المتناقضة ، لا تتحرر من الاشكال الغريبة التي تبتدع في المدرسة عن طريق تدخل الدولة • ان الثورة الناجحة قد تتمخض عن وهم مؤقت بالتحرر • ولكن لايمكن ان تستمر اية حركة ثورية من غير حكومة ولا يمكن ان تتخلى اية حكومة عن حقها في التدخل في المدرسة •

ويبدو ان هذه الدراسة تؤدي الى نتيجتين متكاملتين (ا) دوام الغربة لظاهرة السلطة في المدرسة ، (ب) الغربة كعنصر طبيعي للمدرسة والعملية التربوية •

ويمكن رؤية دوام الغربة لظاهرة السلطة في المدرسة ، كحقيقة تاريخية • فمن المدرسة « الشائعة » الى المدرسة الحرة في الوقت الحاضر ، تتكرر ممارسة السلطة بحتمية اخضاع الجماعات الاجتماعية • وطبيعي ان تختلف النماذج ، وتتباين أنظمة الحكم تبعا للزمان والمكان • ومع ذلك فالذين يناضلون ضد ظاهرة السلطة قليلون للغاية ، والمشروعات مثل مشروع « الغاء المدرسة » الذي ينادي به ايفان ايلليس ، لا يؤدى في الحقيقة الى اكثر من تفنيد الاشكال والمناهج • ان الوجود التاريخي لهذا الحكم الداخلي يجعل اغتراب المدرسة امرا حتميا : وبالتبعية اغتراب نشاطها ، وهذا هو ما تقدمه التربية •

ونتيجة لذلك فان الغربة عنصر طبيعي في تكوين المدرسة وفي العملية التربوية • ان قدرة الانسان على المعرفة وكذلك علاقات السلطة التي تتطور داخل المدرسة وكنتيجة لتدخل الدولة : تفرض دائما آراء متعصبة ومنحرفة • ولا مناص من ان يتسبب التعليم والتعلم في الغربة •

وملخص القول انه : لايوجد تعليم دون مدارس (بأوسع مدلول ممكن) وان كل مدرسة تقوم بالتجنيب • ومن الواضح انه قد تتعايش في المدرسة ميول وعقائد مختلفة تحدث وتنقل آراء جزئية مختلفة • وتفرض الانظمة السياسية للمدرسة والدولة أحكام هذا التعايش • ويعادل المزيد من الحرية التجنيب في المدرسة دون ان تستطيع القضاء عليه وهو امر يبدو محزنا • ولكن يجب الا يكون هناك حزن اذا ما تعرض الدفاع عن الحرية للخطر •

الجمع بين : التربية والإنتاج

الكاتب : باتريك فان رنزبرج

الكاتب : باتريك فان رنزبرج من مواطنى بوتسوانا الذين نفتهم جنوب افريقيا) . مؤسس سوانيج هيل . ومدارس نهر شاشى . والبريجاد . وكلها برامج تهدف الى ربط الدراسة بالعمل . مؤلف « الارض الاثيمة » و « تقرير من سوانيج هل » .

يمكن القول بأن الجمع بين التربية والانتاج ذو فوائد هامة من الناحية الاقتصادية والتربوية والتعليمية ، وذلك بحسب مفهوم هذا الجمع وتنظيمه والاطار الاجتماعى الذى يتم فيه .

ويمكن تحقيق هذا الجمع بادخال العمل الانتاجى فى الخطط والبرامج الدراسية وفى أنشطة المعاهد والبرامج التعليمية والتدريبية أو بوضع البرامج التعليمية المنظمة والجادة للموجودين فى أماكن العمل الحالية أو المستجدة .

فأما من الناحية الاقتصادية فان فائدة الجمع بين التربية والانتاج تتقدر بقدر ما يساعد به الانتاج أو تحسينه على تمويل التعليم ؛ كما تتقدر بمدى قدرة هذا الجمع على تعزيز الصلة بين التربية من جهة والتنمية والعمالة من جهة أخرى .

وأما من الناحية التربوية فان امكان الجمع بين التربية والانتاج يعنى التسليم بأن تنمية الملكات العقلية ليست مقصورة على التلقين الشفهى وتعليم المناهج فى المدارس بطريقة مرتبة ترتيبا منطقيا .

فالعملية الانتاجية يمكن استخدامها ديناميكيا (وكأساس عملى) لتنمية داكة التفكير وغيرها من الملكات العقلية •

وأما الناحية الاجتماعية فهى مرتبطة بالناحيتين الاقتصادية والتربوية • والربط بين هذه النواحى جميعا يتطلب التسليم منذ البداية بأن التربية هى دائما عملية اجتماعية شاملة ، يعد فيها تنظيم ومراقبته واستخدام التكنولوجيا هى المصادر الاساسية للوعى الجماعى والفردى •

ومن الناحية الجوهرية فان امكان الجمع بين التعليم والانتاج من أحد هذه الوجوه أو كلها ينبع من التربية نفسها ومن الاطار الاجتماعى والايديولوجى السائد للتربية • وان البرنامج الذى يمثل الحد الاعلى لايتطلب أيديولوجية ملائمة وتنظيما اجتماعيا فحسب بل يتطلب أيضا مفهوما ملائما للتربية •

والتسليم بذلك ليس معناه أننا ننكر تماما صحة وقيمة البرامج التى تتضمن صورا مختلفة من صور الجمع بين التربية والانتاج فى ظروف تقل عن الحد الاعلى المشار اليه • ذلك أنه توجد فى هذه الظروف نفسها عوامل اجتماعية وأيديولوجية تؤثر بدرجة كبيرة فى نجاح هذه البرامج واستمرارها • ويمكن القول بوجه عام ان من أهم الاعتبارات فى هذا الشأن مدى الارادة السياسية والالتزام السياسى الذى يرتكز عليه البرنامج •

وواضح أن تحديد الفوائد المحتملة والعوامل الاجتماعية والايديولوجية يتيح لنا اطارا شاملا لتحديد ودراسة الجمع بين التربية والانتاج ، نتبين فيه الفوائد الاقتصادية والاجتماعية والتربوية المترتبة على هذا الجمع •

ولاريب أن استغلال الانتاج فى تمويل التعليم يمكن أن يعد بمثابة أدنى فائدة — أو المضاعف المشترك الاصغر — لاى برنامج من البرامج • ذلك أن أغنى البلاد لاتستطيع تلبية جميع المطالب التربوية التى يحتاج اليها أهلها ويتوقعونها • ثم ان نقص الموارد المتاحة داء تشكو منه كل الدول ولكنه أعضل ما يكون فى العالم الثالث • يضاف الى ذلك مشكلة تخصيص الموارد •

والاتجـاه العام فى ذلك هو تخصيص القدر الاكبر منها لاتاحة التعليم ذى المستوى الجيد والراقى لاقلية الشعب بحيث لايبقى للسواد الاعظم سـوى النزر اليسير من هذه الموارد ، أو لايبقى شيء على الاطلاق . ولاريب أن اشراك المتعلمين والمتدربين فى العمل الانتاجى من شـأنه أن يخـلق موارد جوهرية تساعد على تذليل تلك العقبات . ويتضمن هذا العمل الانتاجى انتاج سلع وخدمات تدر دخلا أو انشاء البنية الاسـاسية (المرافق والمنشآت العامة) اللازمة للتنمية ، ويكون ذلك فى بعض الحالات باستغلال عمل الطـلاب غير المدربـين مهنيا ، وفى حالات أخرى باسـتخدام المهـارات التى اكتسبها الطـلاب فى التدريب المهنى .

وينبغى أن يكون الانتاج المرتبـط بالمهارات أعلى مستوى وأكبر دخلا من الانتاج الذى يقتصر على العمـل غير الماهر . ويمكن القول أيضا بأن الفائدة سوف تعم الافراد والمجتمع معا إذا تسلح كل فرد بمهارة انتـاجية ، حتى ولو لم تستغل بأكملها فى الحياة العملية . ومن المؤكد أن التنمية ، وخاصة فى دول العـالم الثالث ، تتطلب من المهـارات الانتاجية أكثر مما تتطلب من المهارات الاكاديمية والعقلية . ولعل أهم شى فى هذا الصدد هو تحديد السن التى يتم فيها قدر من التخصص .

ولاشـك أن هناك فوائـد تربوية كبيرة جدا لربط الانتاج بتدريب المهارات بشرط أن يكون هنـاك قـدر كاف من التعليم الاكاديمى والنظرى . ذلك أن ممارسـة التكنولوجيـا حتى الانواع البسيطة منها من شـأنه أن يضـاعف الفرص لتنمية المهارات العقلية فى أثناء الانتاج ، كما أنه يتيح أساسـا عمليـا لتكوين المفاهيم والنظريـات العـامة وبخاصة فى المجتمعات الريفية التى تجهل مفاهيم ونظريات الثقافة الصـناعية . وكلما ازداد عدد المنشآت والمؤسسات الانتاجية وازداد تنوعها فى البلاد والمناطق التى تفتقر الى التكنولوجيا المتطـورة ازدادت قوة العامـل البيئى كأداة فى التربية . ويمكن أن يتم ذلك عن طريق تحويل المدارس الى مصانع ومزارع أو تحويل المصانع والمزارع الى مدارس ..

وسواء تم هذا أو ذاك فان مفهوم التربية سوف يتسع بحيث يصبح جزءاً من عملية تغيير البيئة .

والتطبيق العملى لهذه الفكرة من شأنه أن يؤدى الى تطوير البنية الاساسية فى المجتمع المحلى ، وتوفير السلع والخدمات التى لم تكن متوافرة من قبل . ومن عيوب المدرسة التقليدية غير المرتبطة بالانتاج أنها تخرج الشباب من نطاق القوى العاملة ، وتحمل العمال المهرة على الهجرة الى المدن . ولاشك أن تطوير المنشآت والمؤسسات المحلية من شأنه ان يعزز فكرة اللامركزية ، ويسهل الاشراف المحلى ، كما يقضى على الهجرة من الريف الى الحضر . وليس الجمع بين التربية والانتاج مجرد تدريب مهنى ، بل يجب أن ينظر اليه على أنه تنمية شاملة كاملة . ولذلك يتوقف هذا الجمع على توفير برامج دراسية أساسية وتهيئة الوقت الكافى للدراسة . ويجب أيضا أن يكون عملية مستمرة مدى الحياة .

وهناك بالطبع عقبات هائلة تحول دون تنظيم هذه البرامج وتنفيذها ، وبخاصة فى البلاد التى تفتقر الى القوى البشرية الماهرة . ولكن العقبة الكبرى فى الحقيقة تكمن فى الاوضاع الاجتماعية والسياسية . ففى البلاد ذات الأوضاع الاجتماعية القائمة على التسلسل الهرمى نجد أن الاختيار الدقيق للطلاب وما يترتب عليه من استبعاد بعض الفئات فى المحطات النهائية فى النظام التعليمى من شأنه أن يحدد مسار التربية . ذلك أن عملية الاختيار والاستبعاد لاتهيئ أسباب التعليم على النطاق الجماهيرى . والمعروف أن النظم المدرسية المرتبطة بالنظم الاجتماعية السائدة تكون عادة متحجرة لاتتقبل الأفكار الجديدة . والتاريخ حافل بأمثلة الجهود التى بذلت لايجاد التعليم الشعبى ذى النظام المزدوج : نظام يتمتع بالمكانة ويحظى بالاحترام ، ونظام ينظر الناس اليه بعين الازدراء والاحتقار . ولذلك فان ادخال الانشطة الانتاجية فى البرامج التعليمية والانشطة المدرسية لايمكن أن يتم الا اذا كان هو الهدف الكلى للنظام التعليمى القومى الذى يتم تنفيذه بعزيمة وارادة سياسية كبيرة .

ويمكن القول بوجه عام أن الامل ضعيف فى وجود البدائل فى النظام التعليمى المزدوج لان الضغوط الاجتماعية تميل الى اضفاء الصفة الرسمية على النظام القائم كما تميل الى الاختبار • والحالات الفردية التى تصادف نجاحا لاتستمر غالبا لانها تتوقف على عوامل دينية أو محلية خاصة ، كما تتوقف على مايسمى بالافراد الشواذ أو الخارقين للعادة • ويمكن أن تكون فرص النجاح أكبر حيث ترتبط البدائل بحركة شعبية سياسية عريضة تتحدى النظام التعليمى القائم بنجاح •

واذا قلنا ان العوامل السياسية والاجتماعية أكبر من المشكلات المتعلقة بالتنفيذ فليس معنى ذلك أننا نقلل من شأن هذه الاخيرة ؛ ولكن من الممكن تدريب الافراد والاسراع بتدريبهم بربط هذا التدريب بالانتاج • ومن الممكن الافادة من المهارات المحلية بطريقة أفضل ، واستخدام المعونة الفنية فى وضع نظام تعليمى جديد بدلا من استخدامها فى النظم التعليمية الحالية • ومن الممكن التغلب بالتخطيط الدقيق على المشكلات المتعلقة بتسويق المنتجات وتوزيعها •

ومن بين الدول التى يمكن الاستشهاد بها فى هذا المجال : الصين ، وكوبا ، وجمهورية فيتنام الديمقراطية • وقد أحرزت هذه الدول أكبر نجاح فى الجمع بين التربية والانتاج ، وفى جنى أكبر الفوائد الاقتصادية والاجتماعية والتربوية من وراء هذه التجربة • وفى جميع هذه الحالات نرى العمال يتعلمون ، والمتعلمين يعملون ، وكثيرا ما يشتغل كلا الفريقين بالتدريس والتعليم • والهدف المقصود هو أن يصبح المجتمع عبارة عن حجرة دراسية كبيرة ، وأن يستمر مدى الحياة • وهناك تعاون فى التعليم والانتاج : وهناك لامركزية ، ومؤسسات انتاجية متنوعة مرتبطة بالتربية والتعليم •• وليس الجمع بين التربية والانتاج سوى وجه واحد فقط — وان كان وجها حيويا — لمنهج شامل كامل •

وتقدم لنا جمهورية تنزانيا المتحدة مثالا لمنهج أقل من ذلك • فالاهداف واحدة ولكنها محدودة • وتدل الشواهد على أن الاداء لم يصل الى مستوى

الأهداف والسبب فيما أحرزته التجربة من نجاح محدود يرجع الى المشكلات المتعلقة بالتنفيذ ونقص المهارات • ولكن هناك تصميما سياسيا على ضرورة نجاح الجمع بين التربية والانتاج • ويبدو أيضا أن الجهود المستمرة لتحقيق هذه الغايه تساعد على احداث التغيير الاجتماعي باستمرار • ويزداد باطراد عدد الشباب من خريجى المدارس والجامعات الذين يحرصون على استمرار هذه العملية الاجتماعية •

ويعد مصير التعليم الاساسى الغاندى (نسبة الى الزعيم غاندى) مثالا طيبا لما يحدث للبدائل فى النظام التعليمى المزدوج حتى ولو ساندتها شخصية قوية ، فلم يبق منها سوى آثار قليلة متفرقة ذات فوائد اقتصادية وتربوية محدودة •

وكان العمل الذى كلفت به فى بوتسوانا يتضمن تحديث (ادخال الأساليب الحديثة) المدارس التقليدية محاولات ادخال العمل الانتاجى فيها مع ربطه بشيء من تدريب المهارات ، ثم قمت بانشاء نظام بديل قائم بذاته مبنى على الانتاج المرتبط بتدريب المهارات المتخصصة مع بعض العناصر التعليمية •• وقد فشلت محاولة اصلاح التعليم التقليدى لانها لم تظفر بالتأييد السياسى •• أما البرنامج البديل المعروف باسم «بريجاد» فقد بقى قائما وانتشر بالفعل فى جميع أنحاء بوتسوانا لانه لقى تأييدا من الحكومة ، ولكن بوصفه بديلا فقط من بدائل النظام المزدوج • ويتعرض البرنامج لضغوط هائلة تهدد الى صبغه بالصيغة التقليدية •

وتتركز جهودى الآن على تدعيم « البريجاد » فى مدينة « سروى » فى بوتسوانا كنموذج عملى لنظام بديل •ويعطينا هذا البرنامج أفكارا مفيدة عن مشكلات التنظيم والتنفيذ ، والمشكلات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية ، ووسائل التعليم ، مما يفيد القائمين بالتحديث خارج حدود بوتسوانا • ويحقق البرنامج فوائد اقتصادية جوهرية ، وهو فى الواقع يغطى نفقاته كما أنه يحقق

فوائد تربوية كبيرة ودرجة أقل من الفوائد الاجتماعية للمجتمع المحلى . بيد أن البرنامج ابعد من أن يكون جماهيريا . وأبعد من أن يحقق امكانياته بصورة كاملة . وكلا هذين الهدفين يتطلب تغييرا اجتماعيا ، وهو مالم يحدث مع الاسف حتى الابد .

المترجم : أمين محمود الشريف

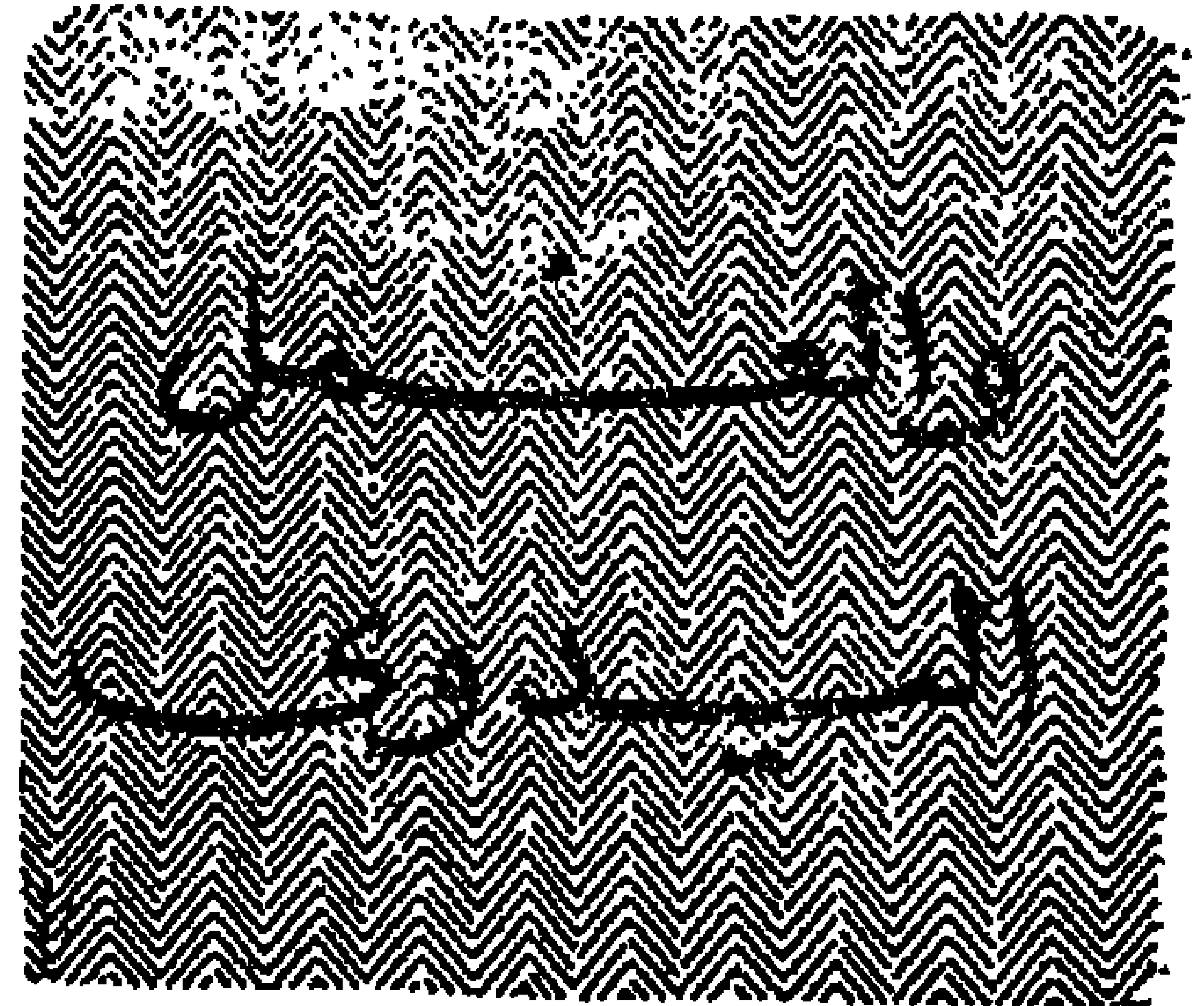
دوفـــــــواعات

ملف خـــاص

التعـــليم للعمـــل

المدرسة والإنتاج

المدرســة ..



الكاتب : رينيــه ديمون
فرنسا

فى الاصل مدرسة من الصفوة

الكاتب : رينية ديمون (فرنسا) استاذ مجرى بمعهد باريس جرينيون القومى الزراعى وخبير سابق بالامم المتحدة ومنظمة الاغذية والزراعة ، ومن اشهر مؤلفاته : افريقيا السوداء فى انطلاقة غير موفقة ، التنمية والاشتراكية انانية الاغنياء اليوتوبياء بيئة اشتراكية فقط .

لم تكن المدارس الاولى اجبارية وعامة . بل كانت تتجه الى صفوة جد محدودة من أبناء الاقليات الصغيرة التى تملك السلطة الاقتصادية والسياسية . وكان العمل اليدوى من شأن العبيد ورقيق الارض ومجتمع الطبقات الدنيا . والمدرسة فى أيامنا هذه لم تتخلص بعد من هذه الاوهام الباطلة ، حيث كان يوجد — ولايزال يوجد — طريقان متميزان تماما . الليسيه التى سادها الطابع الادبى طويلا تعد الصفوة لدخول الجامعة : والمدرسة الابتدائية والابتدائية العادية توصل أبناء الطبقات الشعبية الى التعليم المهنى وأحيانا الى مدرسة المعلمين . والبرجوازية وحدها هى التى كانت ترسل أبناءها الى الليسيه .

حقا ان الطبقات الشعبية تصل اليوم على نطاق أوسع الى الليسيه ، الا أن هذه مازالت سادرة فى احتقار كل أشكال

ـى ـــن ـــ ـــ اليدوية • وعندما قدمنى

اليمض أثناء محاضرة فى لوزاكا بأننى « الاستاذ ديمون » من السوربون » وصحت قائلا : « لا ، اننى انتمى الى التعليم الفنى ، الى المعهد الزراعى ، وهذا شىء أشرف به » فانهم لم يكفوا عن النظار الى فى كثير من الدهشة اذ مازال التعليم الفنى محتقرا ، ومن الطبيعى أن يرسل اليه أولئك الذين لا يبدون أكفاء لمتابعة الطريق الارستقراطى : طريق الليسيه •

العمل اليدوى
والعمال المهاجرون

لقد اقترح ماركس الغاء أنواع التفرقة بين العمل اليدوى والعمل العقلى ، ولكنها لم تكن أبدا أشد مما هى عليه اليوم • وحتى فى كثير من البلاد التى تزعم أنها اشتراكية مازالت هذه التفرقة قائمة على نطاق واسع ، رغم بعض الجهود التى تبذل لالغائها والتى كثيرا ما تكون سطحية • والصين هى الدولة التى قطعت شوطا ابعد فى هذا الطريق ، غير أنى رأيت فى محل عمل قرب تانتشاى رؤساء العمل يبذلون مجهودا يقل كثيرا عما هو مطلوب من القرويين فى المكان نفسه •

ومع ارتفاع مستوى المعيشة فى البلاد الرأسمالية المتقدمة فان عدد الراغبين فى الاعمال الشاقة فى تناقص مطرد وهى التى يدفع فيها أيضا أقل الاجور : ومن هنا سبب اضافى لاحتقارها • واذ ذاك يلجأ المرء فى أدائها لرعايا البلاد الفقيرة • وبعد أن كانت فرنسا تحصل عليهم من بلجيكا الى عام ١٩٠٠ وبولندة حوالى ١٩٢٠ ثم من ايطاليا واسبانيا والبرتغال أخذت استعانتها تزداد باليد العاملة من المغرب وحتى من افريقيا السوداء : السنغال ومالى وفولتا العليا بصفة خاصة • وفى داخل القارة الافريقية نفسها يجرى تقسيم مماثل للعمل حيث يقوم « الموسيز » من فولتا العليا وغيرها بأشق الاعمال فى ساحل العاج وغانا ثم فى الجابون •

وتزيد كراهية الاجانب حينئذ من تفاقم احتقار الاعمال اليدوية ، انهـا

أعمال « البونيول » و « الزنوج » الذين كثيرا ما ترهقهم التفرقة العنصرية بمثل أو بأشد مما يعانونه من ظروف عملهم او مسكنهم او علاقاتهم الشاقة .

المدرسة بدون عدل
أو الـذكاء الابتـر

فى المدرسة يتعلم الانسـان من عقله ومن الكتب . يتعلم أشياء مجردة قواعد اللغة والادب الكلاسيكى واللغات الاجنبية والرياضيات .. يحشـد الانسـان فى ذهنه كثيرا من الوقائع والنظريات المبرهنة والعلوم المستقاة من الكتب ، وينشـد قصائد عن ظهـر قلب . ولا يعرف الانسان كيف يستخدم يديه باستثناء الندرة النادرة التى تميل الى الاشتغال بالتـوافه المتنوعـة ــ والرياضيون وحدهم ــ وهم قلة أيضا ــ ينمون عضلاتهم ويبذلون نشاطا بدنيا ؛ ولـكن هذا النشاط منتـج ؛ ولا مقابل له ؛ وهـو بذلك ذو طـابع أرستقراطى .

ولكن كثيرا من أشكال الذكاء يصيبها بالضمور مثل هذا النمط من التعليم . فالعمل اليدوى يعلم الانسان استخدام يديه وعينيه ؛ وينمى المهارة الفيزيقية ؛ ويسمح بالتطبيق العملى للمعطيـات المجردة ، ويسهل بذلك فهمها فالانسان الكامل هو الذى يستخدم جميع حواسه معـا ويتمكن بـذلك من اسـتخدامها بكامل طاقتها . ومن جهة أخرى ؛ فان من يمارس نشاطا بدنيـا يدرك شرفه كله ؛ وبذلك يكف عن احتقار العمـال اليدويين ؛ ويشاركهم شيئا ما ، ويعرف مثل ما يعرفون فى بعض المجـالات . الامر الذى يمكنه من فهمهم وجعلهـم يفهمونه .

واذ كنت مدرسا شابا فى « المعهد الزراعى » بباريس عـام ١٩٣٦ فاننى أمضيت أجازتى فى أوفرنى . وذات يوم تحادثت مع قروى يعمل فى حش العلف المجفف وسألته أن يحدثنى عن مهنته . فرد على الباريسى الذى رآه فى شخصى « امض فى طريقك فليس لدى ما أقوله لك » ؛ حقا ان حياة القـروى الجبلى

هذه كانت تافهة وضئيلة الأجر ، وكان يحزنه أن يرى هؤلاء الشبان من السائحين « يتنزهون » ؛ ولما كنت أنا نفسي عاملا زراعيا فقد طلبت اليه أن يركب العربة لعمل عربة نقل من العلف المحشوش الذي يناولونني اياه من كثب ، وهو امتياز جهاز القبض . وعندما انتهت العربة نادى الفلاح ابنته وهى المكلفة عادة بهذا العمل قائلا : « كم هى مدربة » . لقد جزت امتحاني وأصبحت أستطيع من الآن أناقش مع هذا الفلاح جميع مشكلاته ؛ لأنني كنت من أهل الحرفة ؛ وكنت أعرف كيف أمسك المذراة .

البلاد المتأخرة في مركز أسوأ

لنأخذ مثلا أفريقية السوداء أو الاستوائية وخاصة الجزء الناطق بالفرنسية الذي كثيرا ما سنحت لي فرصة دراسته . لقد تبينت منذ عام ١٩٦٢ خطورة الموقف المدرسي في أفريقيا السوداء التي سارت في منطلق خطأ . في معظم الحالات يذهب ابن الفلاح الى المدرسة على أمل الافلات من معيشة الفلاح التي تبدو له رقا حقيقيا . ويرجع هذا في جوهره الى الهوة التي تفصل بين مركز الفلاح ومركز الاقليات الحضرية الممتازة من كبار الموظفين والسياسيين وأصحاب المهن الحرة والتجار الكبار الخ ؛ فعندما تربح طائفة ما في المتوسط ١٥ أو ٢٠ مرة وأحيانا مئة مرة أكثر من غيرها فان الفلاح لا يمكن أن يعول بعد ذلك على التحديث الزراعي لتحسين مركزه حقيقة ذلك ان زيادة قدرها ٢٠٪ أو ٣٠٪ لا يمكن مقارنتها الى ١٥٠٠٪ فالمدرسة تعتبر بمثابة الباب المفتوح نحو الامتيازات ونحو حضارة المرسيدس ، ذلك أن المدرسة ، وهى الوارثة المستخدمة للنظام الفرنسي الذي وهبها الحياة ، تعني بالامتحان أولا وبما أن نسبة ضعيفة من تلاميذ التعليم الابتدائي الريفي هي التي تصل الى التعليم الثانوي ولا يصل منهم أحد تقريبا الى الجامعة فان هذه المدرسة تعد اذن ، وبخاصة ، نوعا من الشبان الساخطين الذين « فشلوا » والذين قلما يجدون عملا في المدينة ، حيث ينتهي بهم الامر الى الضياع أحيانا ، وكثيرا ما يصيرون عاطلين أو شبه عاطلين في مهن صغيرة .

يمن جهة أخرى فان المدرسة ... ن السياسيين بنوع خاص ، وتدور الأغلبية العظمى من الفتيات جانبا ، الأمر الذى لا يحول معه التخطيط الأسرى دون الانفجار السكانى .

وحيث ينجح النظام المدرسى على نحو أفضل فى تخريج الجم الغفير من حملة دبلومات الجامعة ، كما فى الهند ، فلا جدوى من قيامهم بخدمة اقتصاد بلادهم ، ويمكن أن يعملوا فى بلاد نامية . فالتوجيه المدرسى يؤدى الى هجرة العقول . وما يسهم به هؤلاء المهاجرون المشتغلون بالاعمال العلمية فى تنمية الولايات المتحدة يمثل بالنسبة لهذا البلد قيمة أعلى من كل معونه عادة يخصصها للعالم الثالث ، فان ٤٠ ٪ من اخصائيى الولايات المتحدة هم من أصل هندى .

اعادة تقويم العمل اليدوى أولا :

لحث الشبان على الاستعداد منذ المدرسة على القيام بعمل يدوى ينبغى أن يصير هذا العمل أكثر تشويقا وأخص اعتبارا وأعلى أجرا . فالمعروض الآن للنظر هو بحذافيره مسألة التدرج الحالى لطبقات المجتمع ، اذ لماذا يدفع أجر أعلى عن الاعمال العقلية ، فى حين أنها فى الواقع ليست أفضل أداء أو أكثر تشويقا وأعلى اعتبارا ؟ يتعين علينا اذن أن نتعلم كيف نعامل هؤلاء العمال على قدم المساواة مع غيرهم ـــ وهذا أمر لا يكفى تعميم حق الانتخاب فى تحقيقه ـــ وأن نتعلم أن نحيى فى الشارع ، عند المناسبة ذلك الذى يكنس ويرفع القمامة ، فذلك هو بداية الاهتمام بهؤلاء العمال باعتبارهم أناسا جديرين بالاحترام .

يجب أن نهتم اذ ذاك بمعرفة هل بذل جهد لتعليمهم القراءة (محو أميتهم) فى لغة بلدهم الاصلى وكذلك فى لغة البلد الذى يستقبلهم ، فالمدرسة ليست هى التكوين التعليمى الوحيد ، والطفولة والشباب ليسا هما السن الوحيدة التى يمكن أن يتعلم فيها الانسان ، فينبغى اذن أن تخضع أولا

للعمال المهاجرين ، لهم وحدهم فحسب، نظاما كاملا للتكوين المستمر يكفل بالتوازى تعليما عاما مقترنا بتأهيل مهنى لا يكون ضعيفا جدا .

الاولوية لمحو الامية الوظيفى :

اننى أهتم أولا بهؤلاء الذين لم يستطيعوا الذهاب الى المدرسة خصوصا فى أفريقيا الاستوائية ، حيث لا توجد أماكن لجميع الاطفال ، فهاهم أولاء يدخلون فى نشاط منتج ، فلاحين أو صناعا أو أصحاب أية مهنة أخرى ، وهم يمارسون عادة عملا يدويا كان من الممكن أن يكونوا أهلا لتحقيقه على نحو أفضل لو أنهم تلقوا حدا أدنى من التعليم العام والمهنى معا . وحبذا لو أنهم تعلموا القراءة والكتابة والعد ثم اكتسبوا بعد ذلك مبادىء تكوين مهنى . ولاريب فى ان هذا يكون من وسائل تعميم الوعى الزراعى فيما بعد ، ليسهل بذل المزيد من الجهد فى الانتاج الزراعى ، وهو أمر جد ضرورى للحد من « جوع العالم » ، وشرط ذلك هو تتابع الوسائل الاخرى : تقديم الاعتمادات والاسمدة والمهمات وتسويق أفضل لمنتجات الزراعة وتربية الحيوانات وتوليدها . ويمكن أن يتحقق ذلك فى اطار التعاونيات التى فشلت غالبا الى الآن ، وبخاصة لعدم توافر الحد الادنى من المعلومات المذاعة على الجمهرة الريفية . وعندما يقل عدد المتعلمين فى قرية ما فان هؤلاء سرعان ما يستولون على ادارة هذه التعاونيات ويتمكنون من استخدامها لاستغلال القرويين الذين لو كانوا فى جملتهم من المتعلمين لامكنهم رقابة كوادرهم . وهذا التعليم قليل التكلفة فى مالى حيث يقبل معلمو القرية القيام بهذا العمل طواعية ، وبدون مقابل ، ويجدون الجزاء الاوفى فيما يضفيه عليهم ذلك من وجاهة .

فشل التعليم الريفى

الثـــــورة

فى فولتا العليا ، مثلا ، حاولوا أن ينشئوا الى جانب المدرسة الابتدائيـــــة

التقليدية مراكز للتعليم الريفي ، تتصل بصفة خاصة بالتكوين الزراعي . ولم تصادف هذه المدرسة أي نجاح سواء لدى التلاميذ أو آبائهم الذين لا يرون في المدرسة الابتدائية سوى وسيلة - وإن تكن غير مؤكدة - للوصول الى المدرسة الثانوية والعالية وبالتالي الى الامتيازات . والمدرسة الابتدائية « التقليدية » هي وحدها التي تفي بهذا المطلب . وإذن فليس من المستطاع اصلاح نظام التعليم الا بعد اصلاح سياسي عميق يعطي الاولوية الاولى للتنمية الزراعية (قبل الصناعة والمدينة وللصناعات والزراعات الغذائية أيضا (قبل زراعات التصدير) وهذا أمر يفترض انتزاع السلطة من الاقليات الحضرية الممتازة التي تعض على ما في يدها بالنواجذ وتشترى الاسلحة لاستبقائها في يدها بصورة اشد وأقوى. وهذا يفترض نجاح الثورات الريفية الحقيقية ، والدعوة اليها من أعز أماني بروفان وراغينيان(1) .

وقد لاحظنا المأزق الحقيقي الذي تؤدي اليه أنماط التنمية الحالية المستلهمة الى حد بعيد من المجتمعات النامية وذلك في بلاد جد فقيرة بحيث لا تحتمل نفقات مجتمعاتنا الاستهلاكية .وبدون أن ننصح بشكل أو بآخر من الثورة نستطيع على الاقل أن نحاول رسم صورة في اطار جديد سياسي لما يمكن ان تكون عليه مناهج تعليم مجددة كلها .

العمل اليدوي على جميع المستويات :

في هذا الفرض « على الطريقة الصينية » يدخل العمل اليدوي في جميع أنواع التعليم ، فيكون بالمدرسة الابتدائية حديقة مدرسية كبيرة وحقل ينتج فيه الصويا والخضروات والفواكه.. الخ ، مع تربية محدودة للحيوانات (البيض والماعز والالبان) ، مما يسمح بسد أوجه النقص الغذائية الرئيسية عند التلاميذ . وعلى المستوى الثانوي الذي سيدمج اذ ذاك في التعليم الفني يقسم الوقت بين العمل المنتج والدراسة بمعناها الحقيقي . وكما هي الحال في كوبا فكل

---

(1) النظام الجديد للجوع الثورات الريفية مطبوعات سوى ، ١٩٧٧

المانجو •••) يضطلع التلاميذ بكل أعمالها (او بما شئوا تقريبا) • رعى غرار ما يجرى فى الصين يكون نشاطدرسة ورشة لاعمال الخشب والحديد وكثير من أوجه النشاط (الميكانيكية والكهربائية ومنتجه ...
يمكن بيعها اشياء معدة بتزيين حوائط المدرسة ولكن اشياء نافعة صالحة لكثير من الاستعمالات • ويكون ناتج بيعها مصدرا لا غنى عنه للتمويل فى البلاد التى على مثل هذه الحالة من الفقر والمدرسة الافريقية الحالية تؤدى الى طريق مسدود(١) لان المعلمين يمنحون أجرا عاليا جدا بالنسبة لمستوى المعيشة الريفى • ومثل هذه الاقتصاديات المتأخرة لا تستطيع حتى الآن الاستغناء عن العمل ان لم يكن عن عمل الاطفال فعلى الاقل عن عمل البالغين . ولذا ما أدخل العمل اليدوى فى المدرسة على هذا النحو فانه يمكن أن يستتبع تغييرات عميقة •

مدرسة النهوض الجماعى بالقرية

اذا قبلت السلطة السياسية الاوضاع الريفية ، سواء من وجهة النظر الاقتصادية أو الاجتماعية أو السياسية ، فان المدرسة الجديدة يمكن أن تصبح مركزا للاشعاع فى القرية ، ولسوف تكفل بالقليل من النفقات . تعميم التعليم اذا كان المعلمون الشبان من أبناء القرية الذين استحضرتهم بقصد اعدادهم لتعليم يعودون ليعلموا فيها بأجور «قروية» ويضطلع التلاميذ الاكبر سنا بقسط وافر من تعليم الاصغر سنا • وفى هذه المدرسة المفتوحة الابواب « كما يقال فى الصين تمارس الاعمال اليدوية على نطاق واسع وتغطى جزءا كبيرا من مصاريف المدرسة ، ويتولى تدريس هذه الاعمال الاباء أنفسهم وقدامى الزراع والصناع الذين يحظى نشاطهم بالحماية ، وعندئذ يتوقف استيراد جميع السلع التى يمكن صنعها محليا من البلاد النامية •

---

(١) لو خصصت كل ميزانية فولتا العليا للمدرسة ، فانه لا يمكن مع ذلك الا تعليم نصف الاطفال.

وتدرس هذه الاشغال اليدوية أيضا للبالغين الذين يحتاجون اليها بحكم مهنتهم وتمحى امية هؤلاء البالغين أولا ، وذلك في مدارسهم نفسها ؛ وعند الضرورة بمعرفة أبنائهم الذين وصلوا الى نهاية دراساتهم . وهذا يفترض ان هؤلاء الاولاد لم يعودوا راغبين في الذهاب الى المدينة ، واننا قد حققنا فعلا — في اطار مجتمع اشتراكي حقيقة ، يقل فيه عدم المساواة كثيرا ، ويستهدف تفتح شخصية كل فرد — نقصا محسوسا في الفرق المتزايد الآن بين المدينة والريف ، بين العمل اليدوي والعمل العقلي .

واذ ذاك تستطيع المدرسة ايضا تنظيم اقتصاد القرية الزارعي بأسره في اطر تعاونية عامة تكفل تدوين وتصريف المنتجات ، وذلك للتخلص من سيطرة التجارة المجاوبة . ان اعادة تقويم العمل اليدوي هو الشرط الذى لا مندوحة عنه لتعميم المراد عليه . ولنكرر القول بأن الامر يتعلق بثورة حقيقية بالنسبة للتطور الحالي الذى يتجه على العكس الى توسيع الهوة بين الفقراء اليدويين والريفيين بوجه خاصة وبين الاغنياء المثقفين وهم حضريون غالبا .

ضرورة اعادة تقويم العمل اليدوي

في البلاد الغنية

لقد بينا ان التعليم المجرد الحالي هو في البلاد النامية ايضا أبتر ، بسبب الغيبة التامة لكل عمل يدوي ولكل تدريب لليد على الصناعة ، هذه الاداة العجيبة ، متى تعم الانسان وكيف يستخدمها على نحو أفضل ؟ ان التربية الحالية تؤدى الى احتقار جميع العمال ونظرا لازيادة عدد الشبان الذين يقطعون شوطا ابعد في دراساتهم ، فهاهم أولاء جميعا يطلبون عملا مكتبيا ويرفضون العمل في المصنع أو الحقل .

واذ ذاك يستعان بالعمال المهاجرين الذين كانوا ، لغاية الازمة الحديثة ، يؤدون في البلاد الغنية نسبة متزايدة باستمرار من الاعمال الشاقة ، وهو

ماسبب فى أوربا (الى جانب أسباب أخرى) بطالة متفاقمة لاتعرف كيفية الخروج منها، ولكى يقبل صبابنا على تعلم الاعمال اليدوية ينبغى ان يكون فى وسعهم التطلع الى مجتمع جديد يسهمون بأنفسهم فى اقامته بمشاركتهم الايجابية فى صنعة • وفى كتابة « لتحرير الطفل » (بايو) يقول لنا الدكتور جيرار مانديل « ان الاولاد البالغين سوف يحتمون شخصيتهم اذا سيطروا ماديا على الحقيقة الواقعية التى تحيط بهم ، واذا اشتغلوا بأيديهم بقدر مايعملون بأذهانهم : واذا أسهموا فى حدود مواردهم وفى وقت مبكر قدر المستطاع فى اعالة أنفسهم اقتصاديا واجتماعيا » •

واذن سوف يعاد تقدير قيمة العمل اليدوى، ويكون أحسن أجراء وأفضل اعتبارا ويكتسب كرامة جديدة • وعندئذ فقط يكون من الايسر ادخاله فى جميع انواع التعليم ، وفى جميع الجهات .والا ظلت المدارس التى لاعمل فيها ، ولمدة طويلة ، اكثر استهواء من « المدارس العاملة » • ان شباب الطلبة يزداد اقبالهم على العمل فى الاجازات لكسب القليل من النقود ، فاذا ربحوا منه أكثر مما يكسبونه فى المكتب فانهم يقلعون عن عدم اعتبار مستقبلهم محوطا بالكرامة الا والقلم فى ايديهم والحقائب فى أذرعهم •

سير اصلاح المدرسة موازيا الاصلاح المجتمع

لنفترض أننا ننشد التطور (وهذا على اية حال هو موضوع بحثى) نحو مجتمع أقل ظلما ، وعدم مساواة ، يسمح بازدهار أكبر عدد من أفراده • مثل هذا المجتمع سوف ينقص من الفوارق (المتزايدة) بين البلاد الغنية والبلاد الفقيرة على نحو ماهى موجودة داخل كل بلد • مثل هذا المجتمع سوف يحترم جميع العمال ايا كان نشاطهم • كما ان هذا المجتمع قد ينظر يوما فى توزيع الاعمال الشاقة بين افراده جميعا وذلك فى اطار خدمة وطنية •

مثل المجتمع سيكون وجدد قادرا ، فى نظرى ، على اعادة الصياغة الكاملة لنظامنا المدرسى الذى يشمل العمل اليدوى والتكوين المهنى على جميع

مستويات التعليم • وسيعتبر العمل اليدوى فيه اذ ذاك مساويا للعمل العقلى اطلاقا • هذا المجتمع سيكون فى حاجة الى الشبان المتخرجين فى هذه المدرسة الجديدة ، وسيكون قادرا على فهم الضرورة المطلقة لهذا الاصلاح التعليم • وظهر لنا هذا ضربا من الدائرة الفاسدة : «ثورة»(١) اشتراكية انسانية فى حاجة الى شبان حديثى التكوين ؛ ولكن ينبغى قيام هذه الثورة لتغيير نظام التعليم أولا •

وفى البلاد النامية يكون من الخطأ القول بهذه الاستحالة • ان تقليل الفرق بين الدخول فى البلاد الاسكندينافية يقربنا من ظروف تحقق فرضنا : فالعمل اليدوى فيها موضع اعتبار أفضل حتى ولو لم يعم تعليمه فيها بعد • وهذا الاصلاح وان كان أصعب فى البلاد القليلة الحظ من التنمية يبدو لنا أشد ضرورة وأكثر استعجالا فيها • وينبغى التفكير بعمق فى ان التأخير الزراعى الراهن يجرها نحو تبعية غذائية بازاء كبار مصدرى الحبوب ، وبالتالى نحو تبعية سياسية ؛ وهذا بدون استبعاد خطر المجاعات العامة •

واذا شاءت الصفوة الحاكمة الاحتفاظ بالسلطة فان عليها أن تبحث عن مفاهيم جديدة للتنمية التى يتعين أن يكون لها تركيز ذاتى مستهدفة أولا الحد الادنى من حاجات مجموع الشعب لا الاستهلاك الباذخ لطبقة الممتازين • ولهذا الغرض يجب ان تعطى الاولوية للزراعات المعيشية • واذا اتسمت هذه الاولوية بالطابع المطلق الذى لاغنى عنه اذا ما أريد تجنب المجاعات العامة ؛ فانها سوف تحث على اصلاح النظام المدرسى بأكمله طبقا للتوجيهات المبينة آنفا • وسيكون النظام الجديد افرادا أكثر اخلاصا لمجتمعهم قادرين على قبول التضحيات لاخراجه من مأزقة ، والشبان المتخرجون فى المدارس الجديدة سوف يقبلون فى سهولة أيسر تعبئة « على الطريقة الصينية » لتجهيز قريتهم بتحسينات عقارية ومائية ومضادة للتآكل وغراس الخ اذا هيأ الاطار الاقتصادى لهذه القرى الجديدة لكل هؤلاء العمال ربما شخصيا من ثمرة أعمالهم •

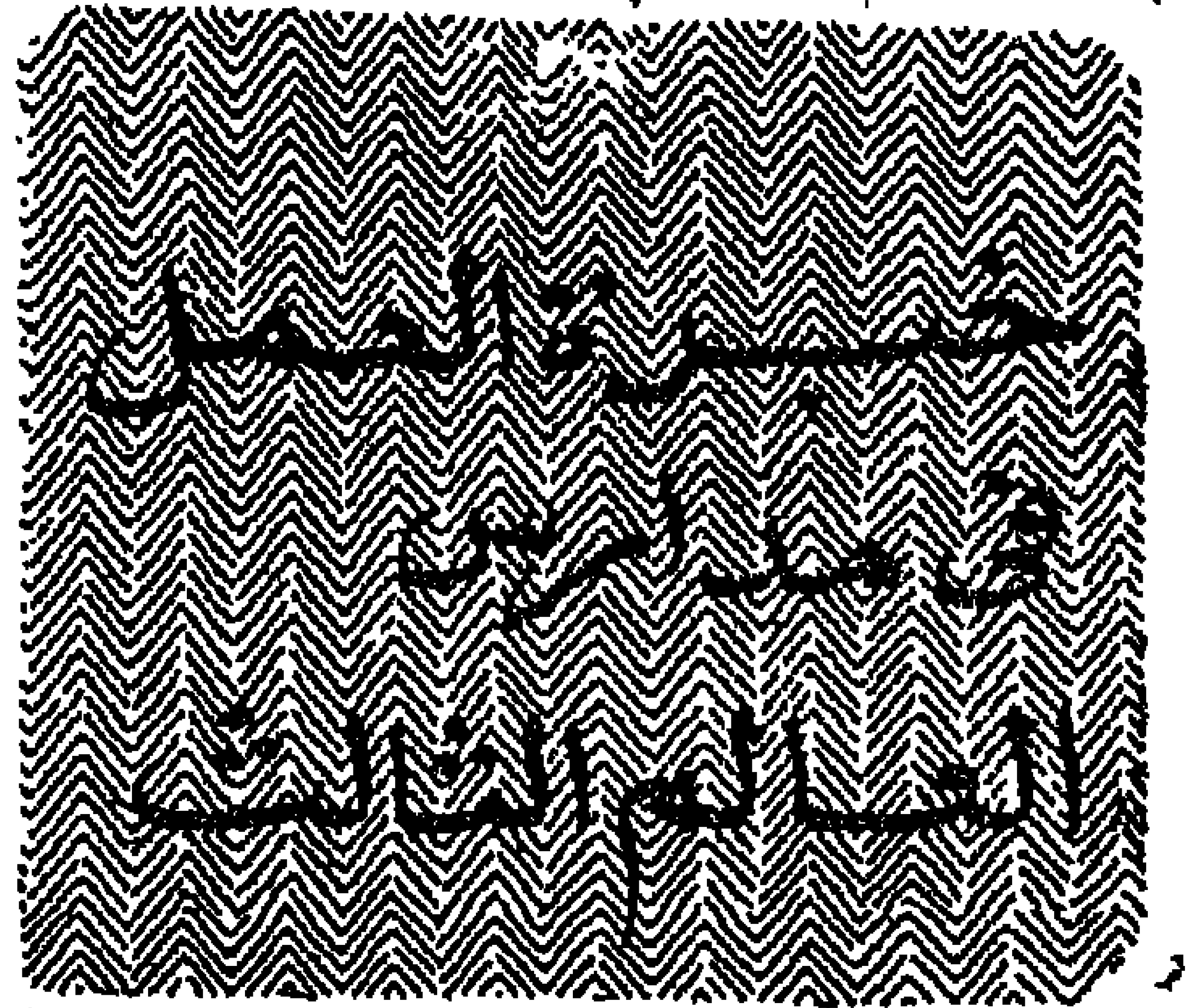
---

(١) غير عنيفة فى تصورى •

مدرسة العمل شرط البقاء :

ان نظام التربية الحالى ، حليف النظام الاقتصادى السائد ، يقودنا الى مأزق مزدوج . وفى البلاد النامية ، يبدد مجتمع الاستهلاك موارد كوكبنا النادرة وينمى بصورة متزايدة ضروب التلوث التى أصبحت لاتطاق . وفى البلاد المتأخرة يقتل سوء التغذية ونقصهامايزيد من نسبة الوفيات وهى المرتفعة فعلا وللخروج من هذا المأزق المزدوج فان تعليم البنات سيسهل التخطيط الاسرى وسيسمح العمل اليدوى بأن يعيد للزراعة فى البلد المتأخر كل ما تستحقه من الاهمية السياسية وذلك بوصفها أساس استقلال البلاد . ولضمان المزيد من الاستقلال الذاتى للشبان بتمكينهم ، فى وقت جد مبكر ، من ادراك معنى مسئولياتهم المقترن بامكانتهم فى اكتمال ذواتهم (الامر الذى لايرفض التوترات وانما يوجهها نحو التنمية) فان نظاما للتعليم دائم التجدد ، وان كان قطعا لن يبلغ الكمال ، أصبح لاغنى عنه لمجرد بقاء الانسانية .

المترجم : أحمد حسيب عباس



الكاتبة : مارجريت . ا . سنكلير

الكاتبة : مارجريت . ا . سنكاير (المملكة المتحدة) عملت فى الهند وسرى لانكا حيث قامت بدراسة مقارنة للجانب العملى فى التعليم المدرسى . وهى وتعمل الان فى معهد دراسات التنمية التابع لجامعة ساسيكس لاستكمال دراسة تتناول برامج خبرة العمل فى مدارس العالم الثالث لتقديمها لوزارة تنمية ماوراء البحار .

يرتبط هذا العرض بمحاولات تقديم الانشطة اليدوية الانتاجية فى جداول مدارس العالم الثالث على نحو نمطى بهدف ادماج التلاميذ فى الانشطة الزراعية والحرفية التى تتم فى المبانى المدرسية • ان لفظ « خبرة العمل » يستخدم هنا لتغطية المشروعات التى لها هذا الطابع الخاص • ومن المؤكد انه فى الدول المتقدمة صناعيا يستخدم هذا اللفظ ليشير الى دروس الخبرة العملية التى يكتسبها التلاميذ الذين يعملون فى المصانع والمكاتب • ومع ذلك فليس هناك خطورة كبيرة من حدوث نوع من اللبس حيث ان معظم دول العالم تفتقر الى الهيكل التأسيسى لتنفيذ مثل تلك الدروس العملية على نطاق واسع • ولاتاحة فرصة المساهمة فى العمل بالمصانع على أساس منتظم (كما تفعل نسبة كبيرة من سكان الصين الذين

يذهبون للمدارس) الا لعدد من تلاميذ المدارس الثانوية فى دول مثل الهند وسرى لانكا . أما بالنسبة لباقى مجموعة المدارس المعنية فان مثل هذا القطاع من دورس العمل الحديث غير ممكن .ويتمثل أحد البدائل فى الريف فى ارسال التلاميذ للعمل فى المزارع الموجودة حول المدارس . وقد اتخذ هذا الاجراء فى الصين وغيرها من الدول الاشتراكية ؛ ولكنه يمثل مشكلة فى المجتمعات التى تقوم على أسس مختلفة (وتلك المشكلات ليست مستحيلة الحل) (١) . وهناك طريقة أخرى تتمثل فى بناء مدارس جديدة تعتبر فى الوقت نفسه مزارع واسعة — كما هى الحال فى مدارس غاندى الداخلية العالية (بعد مرحلة التعليم الاساسى) التى لاتزال تنشأ فى منطقة جيوجارات الريفية أو المدارس الثانوية الاساسية التى تنشأ فى كوبا ، ومع ذلك فقد كانت الاحتياجات المتعلقة بالارض وغيرها من المتطلبات الخاصة بتلك الطريقة بالاضافة الى الحاجة لايجاد مساكن للتلاميذ ، سببا فى الحد من التطبيق العام لها .

ولقد كانت الدفعة الرئيسية للجهود المبذولة لربط عالم المدرسة مع عالم العمل فى الدول الصناعية الاقل تقدما تتمثل فى الاتجاه نحو توجية المدارس لاضافة أنشطة عمل واحيانا دراسات تتصل بالعمل الى الجدول العادى للفصول . كذلك تتعلق المقالة الحالية أساسا بهذا النوع من مشروعات خبرة العمل ، تلك المشروعات التى لايقف تاريخها الطويل عند حدود العالم الثالث . فلقد شهدت السنوات الاخيرة من القرن التاسع عشر جهودا نشطة لتقديم فترات من التدريب اليدوى ولقد كان الهدف من تلك البرامج هو جداول المدارس فى أوربا وشمال أمريكا ، جعل المصنع فى المدينة منتجا كمثيله فى الدول الصناعية الاخرى او اكثر منه ؛ وبذلك يمكن المحافظة على وضع قومى متنافس فى سوق التصدير بالنسبة للسلع المصنعة .

---

(١) جندت حكومة سرى لانكا مثلا ما يقرب من مليون تلميذ (من بين مجموعة تلاميذ المدارس الذين يبلغ عددهم ثلاثة ملايين) فى برنامج خبرة عمل يركز على ازلة عشب الارز استمر فى الفترة من ١٩٦٥ الى ١٩٧٠ ومع ذلك فقد كانت بعض جوانب البرنامج غير محببة ولم تستمر حكومة الجبهة المتحدة التى جاءت للحكم عام ١٩٧٠ فى البرنامج .

ولقد شـــــهدت الحقبات الاولى من القرن الحـــــالى جهــــودا استعمارية وتبشـــــيرية لنشـــــر نمـــــوذج هاميتون توسكيجى الخـــاص بالتقسيم الريفى (وهو التقسيم الذى ظهـــــر فى الولايات الجنوبية من الولايات المتحدة) عبر الحـــدود الواقعــــة تحت التأثير الغربى • ولقد شهد العقـــدان الثالث والرابع من هذا القرن نشوء محاولات مستقلة عديدة لبناء نظم مدرسية ريفية جديدة متطورة حـــول الحياة والعمل فى الجماعة الريفية وسبل النهوض بها ، وتعتبر مدارس المكسيك الريفية ومعـــاهد تركيا القروية وتعليم غاندى الاساسى ثلاث محاولات من هذا النوع • ولقـــد كانت مدارس غاندى تعنى ايضا بمشكلة حديثة جدا تحويل المدارس القـــائمة بحيث يكـــون خريجوها مؤهلـــين نفسيا للمساهمة فى الحياة والعمل فى جماعاتهم المحلية • ولقد برزت تلك المشـــكلة الاخيرة فى العقد السابع من هذا القرن كعامل رئيسى يكمن وراء برامج مثـــل خبرة العمـــل (الهنـــد وسرى لانكا) ، « التعليم من اجل الاعتماد على النفس » (جمهورية تنزانيا المتحدة) ، « استمرار » التعليم المدرسى (غانـــا) ، « كليـــات التعليم الريفى بعد المرحلة الابتدائية » (غينيا) ، التعليم ذو الطـــابع الريفى (جمهورية الكاميرون المتحدة) • وقد استأثر سيل من محاولات الاصـــلاح خلال العقد الحالى (الثامن) •

ولقد أوحى اســـتمرار الاهتمـــام العالمى بهذه الطريقـــة بأن اســـتعراض الخبرة الماضية وتحليلها قد يكون مفيدا • ولقد اشتركت فى هـــذا الاستعراض للخبرة الماضـــية خـــلال الفترة ١٩٧٦ / ١٩٧٧ ، ولقد كان تحليلى فى البداية يتبع نمطا كلاسيكيا • ماهى أهداف برامج خبرة العمل ؟ والى أى مدى تتطـــابق نتائج هذه البرامج مع تلك الاهداف ؛ والى أى مدى كان نجاح تلك البرامج نتيجة للعوامل التالية: (أ) الاستراتيجيات العامة التى اتبعت ، (ب) مشاكل تنمية الموارد البشرية ، (ج) مشاكل تنميـــة الموارد المادية ، (د) رد الفعل الايجابى أو السلبى للمتعاملين مع المدارس •

ولقد كان من الصعب تجنب المحصلة النهائية ، وهى أن برامج خبرة العمل

تفتقر الى التبرير التجريبى • ولقد كانت تلك البرامج فى بعض الدول ضرورية كجزء من برنامج متكامل للتعليم السياسى (وحتى فى تلك الدول ومع التعضيد القوى من المحيط الاجتماعى والسياسى كانت هناك صعوبات كبرى تعوق البرامج) • ولقد كانت أفضل سياسة فيما يبدو بالنسبة لحكومات العالم الثالث هى ترك برامج خبرة العمل تعمل وحدها •

ومع ذلك فمن المؤكد أن هناك خطأ ما بالنسبة لهذا الاتجاه فى المناقشة ، ومن المؤكد أن قلة من المدارس فى كل دولة عملت على تطوير برامج خبرة العمل التى كانت فرصة لانجاز تلك الاهداف التى كانت تثار بصفة عامة • غير أن كثيرا من المدارس عملت على تقديم برامج خبرة عمل قيمة ، برامج ليست أفضل أو أسوأ فى نوعيتها من بقية البرامج الاخرى التى تقدمها المدارس • وهناك مزيد من البرامج مازال من الممكن أن يصل الى هذا المستوى اذا أعطى التخطيط والتعضيد السليمين • ومما لاشك فيه أن تقديم خبرة العمل كان تغييرا دفاعيا بل مرغوبا فيه فى موازنة أنشطة المدارس ، بعيدا عن الجو الذى يكون فيه الاطفال مشدودين طول الوقت الى كتبهم ، وحيث تكون دراساتهم منفصلة تماما عن واقع الحياة خارج جدران الفصول •

أين كانت الفكرة الخاطئة ؟ يبدو لى أنه كان هناك شىء ما فى نقطة البداية، ونعنى قائمة الاهداف • فاذا تفرعت من مجالى الخاص وهو التخطيط التربوى الى مجال دراسات المناهج فاننى أجد أن لدى الآخرين أيضا شكوكا حول نماذج « تركيز الهدف » • والاقتراح الاول الذى أود أن أسوقه فى هذه المقالة هو أن يصبح المعلمون المهتمون بتطوير برامج العمل المرتبطة بالمدرسة طرفا فى هذا الجدل ، لانهم سوف يهتمون على وجه الخصوص بتوضيح موازنة المميزات التى تقع بين طريقة « الاهداف المركزة » وغيرها من الطرق فى اعداد وتقويم برامج خبرة العمل فى مدارس العالم الثالث •

ويذهب المبحث الثانى الى مجال الدراسات الاستحداثية حيث تكمن

هنا أيضا المواد المناسبة ، ولكنها مهملة بشدة من جانب أولئك المسئولين عن برامج خبرة العمل • فعلى الرغم من أن عديدا من الدراسات الأولى كانت مرتبطة بنشر المستحدثات التعليمية الاختيارية أكثر من ارتباطها بالبرامج التى تشرف عليها الحكومة فقد كان هناك ما يمكن تعلمه منها • وتلقى الانجازات المتعلقة بالاصلاحات التى تشرف عليها الحكومة فى الوقت الحاضر اهتماما من جانب المثقفين أيضا • والاقتراح الرئيسى الثانى هو أن الاشخاص المسئولين عن تخطيط وادارة برامج خبرة العمل يجب أن يحاطوا علما بادارة المستحدثات التربوية أو يصبحوا اكثر اندماجا فى دراستها •

اذن فسنتناول: أولا بعض التعليقات على الاهداف (والنتائج) ، ثانيا بعض التعليقات على ادارة بعض المستحدثات التعليمية الكبرى ، وبرامج خبرة العمل•

الاهداف والنتائج

لقد نبع الدافع الرئيسى تجاه برامج خبرة العمل فى دول العالم الثالث أساسا من الضغط الحاد لمشكلات تلك الدول الاجتماعية والاقتصادية • ولقد وضعت الفكرة بصراحة على أساس أن المدارس يمكن أن تساعد فى حل تلك المشكلات من خلال تقديم برامج خبرة العمل لتلاميذها وفى الغالب كانت الاهداف التى توضع لبرامج خبرة العمل ذات طموح يتناسب مع شدة المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التى تقف وراء وضع تلك الاهداف •ولقد كان المصلحون المكسيكيون يرون أن اصلاح المدرسة هو توأم الاصلاح الزراعى من حيث مساهمة المدرسة فى القضاء على الفقر الذى يتسبب فى تأخر المجتمعات الريفية • ولقد كان الاداريون الاتراك يعتبرون خريجى المعاهد القروية بمثابة وكلاء مسئولين عن تحديث الزراعة والصناعات الريفية والثقافة الريفية، كما أنهم يعتبرون كذلك مدرسين مؤسسين لمدارس القرية • ولقد كان غاندى يرى أن التعليم الاساسى هو وسيلة لتزويد خريجى المدارس بمهارات حيوية قابلة للتطبيق ووسيلة لتغطية التكاليف التعليمية التى يتكلفها التلميذ حتى تخرجه وأكثر من ذلك وسيلة لتطوير

الاتجاهات الايجابية تجاه الحياة الريفية واعادة البناء الريفي . ولقد كان التعاون الذى يمثل روح الخدمات المتبادلة ونهاية عصر الصفوة وكذلك الكفاءة التى تسبق التعليم المهنى من بين الاهـــداف التى اثارها الرئيس نيريرى فى الوثيقة التى صدرت تحت عنوان «التعليم وسيلة للاعتماد على النفس » (١) ، وهى تعبر أحسن تعبير عن المبادىء التى تقوم عليهـا المغامرة الحديثة فى مجـــال خبـرة العمل (٢) .

ونوضح فيما يلى مجال الاهداف التى أثيرت خـــلال السنوات الماضية ، ولقد ذكر العديد من تلك الاهداف مرتبطا ببرامج عمل معينة :

١ ــ تزويد التلاميذ بالمعـــرفة والمهارات التى تؤدى الى مزيـــد من الانتاجيـــة فى المهن اليدوية واعطاؤهم القدرة على المشاركة فى المنظمات القروية كالجمعيات التعاونية وغيرها .

٢ ــ نقل المعرفة والمهارات المفيدة للجماعات المتخلفة .

٣ ــ التأثير على اتجاهـــات التلاميذ لتحقيق هدف خاص هـو خلق عادة الموافقة على الدافعية الايجابيـة تجاه المهن اليدوية او الحياة الريفية .

٤ ــ تطوير الطبائع السلوكيـــة المؤدية الى الاستقرار الاجتمـــاعى والانتاجية ، والمؤدية كذلك الى الرخاء الشخصى مثل الاستقامة الخلقية والمواظبة والدقة والابتكار والاعتماد على النفس والتعاون وتنمية الولاء تجـاه المذهب الاشتراكى أو غيره من المذاهب (مثل مذهب غاندى) .

---

(١) جوليوس ك . نيريرى ، التعليم وسيلة للاعتماد على النفس ، دار السلام . قسم الخدمات الاعلامية ، وزارة الاعلام ١٩٦٧ ص ٢٨ .

(٢) غطى تقرير اللجنة الصحية التربوية مجالا مشابها (١٩٦٤ ــ ١٩٦٦) وهو التقرير الذى اوصى بتقديم برامج خبرة العمل فى المدارس .

٥ ـ تخفيض تكاليف الوحدة المدرسية عن طريق بيع السلع الحرفية أو الانتاج الزراعى الذى يقدمه التلاميذ •

٦ ـ جذب التلاميذ للمدارس وتحسين فاعلية برامج التعليم العام من خلال زيادة توثيق الصلة المحلية واستخدام الانشطة كوسيلة للتعليم وكوسيلة للراحة من العمل الذهنى •

وتتضمن تلك الاهداف بين الحين والحين استمتاع التلاميذ بالمتعة الداخلية الناتجة عن أنشطة العمل المعنية وغيرها من الفوائد المباشرة مثل الهواء الطلق والرياضة • ولقد كان ينظر لهذا الاستمتاع بعين الاهتمام من جانب المدرسة « التقدمية » فى أوربا ، ومن جانب غاندى وغيره فى العالم الثالث •

فاذا انتقلنا الآن الى النتائج فانه تجدر بنا الاشارة الى ان المعلومات المتعلقة بتحقيق الاهداف الرئيسية المذكورة سابقا من (١) الى (٤) معلومات ضئيلة جدا • وذلك لاسباب وجيهة جدا هى ان الانماط السلوكية التى تتعلق بالانتاجية الزراعية أو الحرفية وتنظيم الجمعيات التعاونية الى آخره تخضع للعديد من التأثيرات الاخرى بجانب المناهج المدرسية فهناك عوامل كثيرة تسهم فى تدوين اتجاهات الشباب وتشين سلوكهم كذلك فان قياس اسهام البرامج المدرسية فى زيادة الانتاجية الزراعية أو تكوين السلوك الخ من الصعوبة بمكان • ويمكن توضيح تلك النقطة بالاشارة الى برنامج المدارس الزراعية المتوسطة الذى قدم خلال العقد السادس فى تانجانيقا فلقد كانت أهداف هذا البرنامج تتضمن إعداد الشباب « ليؤدوا دورا أكثر فائدة فى تطوير المحيات التى ينتمون اليها » • ولقد كانت امكانيات الربح لخريجى المدارس المتوسطة فى ذلك الوقت أفضل فى المدن عنها فى المواطن الريفية ، وكانت الانماط السلوكية لخريجى المدرسة المتوسطة تعكس تلك الحقيقة أكثر مما تعكس تأثير فصولهم الزراعية • وقد يكون لتلك الفصول بعض التأثير ، غير أن عوامل أخرى كان لها ثقل أكبر فى عقول خريجى المدرسة وعائلاتهم فلقد كان الاولاد يبحثون عن العمل فى

ذلك أجرا أفضل • ويلجأون للزراعة فى المدينة فى حالات كثيرة عندما يتيح لهم حالات نادرة عندما تقدم لهم الزراعة فرصا مالية أفضل (دور ١٩٦٩ ص ١٦):

« فى تلك المناطق المعزولة القلية السكان حيث يتجه الاولاد خريجو المدارس المتوسطة الى الزراعة باختيارهم يكون ذلك لان مزيدا من المال يمكن الحصول عليه من زراعة المحاصيل فى تلك المناطق أكثر مما يمكن الحصول عليه من الالتحاق بالوظائف المكتبية الدنيا • ففى مقاطعة سونجيا على سبيل المثال فى الفترة من ١٩٥٧ الى ١٩٥٨ كان هناك حوالى تسع مدارس متوسطة للاولاد جميعها فى المناطق الريفية وجميعها تتبع منهجا خاصا بالمدارس المتوسطة وجميعا لها جدول دراسى واحد • غير ان تلاميذ مدرسة واحدة فقط من تلك المدارس المتوسطة فضلوا ان يصبحوا مزارعين بدلا من البحث عن وظائف ذات أجور منخفضة • ولقد كانت تلك المدرسة المتوسطة ناجحة لكنها كانت فى منطقة يمكن فيها فى ذلك الوقت تحقيق مبالغ معقولة من المال عن طريق زراعة البن وبيعه » •

وهناك عوامل أخرى تعوق تحقيق خبرة العمل • فالتلاميذ المتخرجون الذين يتطلعون للحصول على ملكية عمل خاص فى مجال الزراعة أو العمل الحرفى قد لايستطيعون تحقيق تطلعاتهم • فالعوائق التى أشار اليها دود فى تعليقة على البرنامج التنجانيقى مازالت تنطبق على عدد من دول العالم الثالث اليوم (دود ، ١٩٦٩ ص ١٥) :

« هناك المشكلة الكبرى التى تتعلق بامتلاك الخريجين الشباب من المستوى الثامن للارض • فشروط امتلاك الارض التى لم تعد للزراعة بعد وغير المتنازع عليها، بعد موافقة القائمين على السلطة المحلية، والحقوق التى تتعلق بنقل الارض من مزارع الى مزارع ، والقواعد التى تحكم المواريث ، كلها عوامل تجعل الامر من الصعوبة بمكان بالنسبة لخريجى المدارس المتوسطة ليبدأوا حياتهم كمزارعين • وفرق ذلك اذا سمح لهؤلاء الخريجين

أن يزرعوا جزءا من أرض آبائهم فان ذلك يتبعــه تفتيت غير مرغوب فيـــه للملكية الزراعية .

وحتى اذا استطاع الشباب على الرغـم من تلك الصعوبات ان يحصلوا على أرض للزراعة فان مشـكلة كبرى تظل قائمة وهى مشكلة ازالة الشجيرات قبل الزراعة ، فتلك مشـكلة تحتاج الى مجهود عضلى فوق طاقة العـديد من الشباب ، وجهود يتطلب استخدام العدد والآلات التى لايتيسر للشباب الحصول عليها فى الوقت الحاضر .

وعندما يعود خريجو المدارس الاولية الى أرض آبائهم فانهم يجدونهم اما غير راغبين فى تفتيت ملكياتهم أو غير راغبين الى الاستماع الى نصيحة آبائهم فيما يتعلق باستخدام الطرق «الحديثة» فى الزراعة التى تعلمها الصغار فى المدرسة.

وانه لضرب من التفاؤل أن نتوقع من خريجى المـدارس المتوسـطة أن يكونوا قادرين على أن يهيئوا أنفســهم كمزارعين بعد تخرجهم مباشرة ، حتى ولــو لم يكن اغراء البحث عن وظائف فى قطاع الاجور قويا .

ومن العوائق التى تقف فى سبيل حدوث أى تأثير لبرامج خبرة العمل فى مجـال اعـــداد الشباب للقيام بالعمل المهنى على حسابهم الخاص نقص رأس المـال والمشكلات التى تتعلق بالموارد وحرية استخدام الاسواق .

هل هناك أى مؤشرات تشير الى تحقيق الاهداف الرئيسية ؟

ان الدراســة المباشرة للاتجاهات قد توضح تلك المؤشرات . غير أن عملية القياس هنا تكون من الصعوبة بمكان . ولقد أوضحت احدى الدراســات التقويمية أن اتجاهات التلاميذ نحــو أنشطة خبرة العمل ــ كما تم قياسها فى ضوء مدى الموافقة أو عدم الموافقة على بعض التعبيرات المعنية التى تتعلق ببرنامج خبرة العمل ــ كانت مرضية : وتلك نتيجة مبشرة ، ولكن الانســان لايستطيع ان يتكهن بالطبع هل يحاول التلاميذ اعطــاء اجابة ترضى السلطات

المعنية • ولقـــد باشرت مرة اختبارا أوليا لاستفتاء كان يتضمن سؤالا حول مشاعر التلاميذ تجـاه برنامج مرتبط بالعمل هل هو : « أحبه جدا » ؛ « أحبه قليلا » ، « أكرهه قليلا ، « أكرهـــه بشدة » • وقد جاءت اجابات التلاميذ فى كل مدرسة اجرى الاستفتاء فيها مجمعة تقريبا على عبارة « أحبه جدا » : على الرغم من ان الاستفتاءات كانت مجهولة المصدر ، ولم يكن بد من الغاء السؤال •

ولقد لاقت الاجابة على ســؤال آخر يتعلق بالبرنامج المرتبط بالعمل موافقة وكان ذلك عندما طلب من التلاميذ ذكر ثلاثـــة موضــوعات منفصـــلة لـــديهم حينئذ برز اتجـــاه جديد يميـــل الى ذكر العلوم والهندسة موضوعات مفضلة (حتى فى المدارس التى لاتتوفر فيهـا التسهيلات التى تتعلق بتدريس العلوم الا بقدر ضئيل) • وربما أراد التلاميذ أن يظهروا وعيهم واتجاههم نحـــو مهن الطب والهندســـة والعلوم ذات المكانة والعائد المالى الكبير •

أما بالنسبة للهدف الخاص بموازنة التكاليف التعليمية من خلال بيع منتجات التلاميذ (أو استخدام المواد الغـذائية التى ينتجها التلاميذ فى الوجبــــات المدرسية) فان هناك شواهد متفرقة على أن بعض المدارس تحرز نتـــائج طيبـــة فى حين تحرز كثير من المدارس نتائج أقل نجاحا • ولقد تناولت لجنة تقويم الاداء الخاصة بالتعليم الاساسى سنة ١٩٥٦ مدارس غانـــــدى التى كانت موجودة فى العقد السادس فقد استطاعت مدارس فـــردية ومدارس فى مقاطعات معينة . حيث كان التعليم الاســـاسى يدار ادارة طيبة . أن توازن بين نسبة جوهرية من تكاليفها عن طريق بيـــع المنتجات الصناعية والزراعية ، غير ان أغلبية المدارس الاســـاسية فشـــلت فى تحقيق ذلك الهدف •

ولاتتوفر الا بيانـــات ضئيلة عن تحقيق بقية الاهداف الموضوعة • ومن الواضـــح أن بعض التـــلاميذ قـــد مارســـوا العـــائد الكبيـــر للبرامـــج الزراعية وبرامج الصناعات اليـــدوية والصناعات المنزلية وغيرها من البرامج المشابهة ، ولكن من الصعب تقدير عـــدد الذين مارسوا ذلك والى أى مـــدى ، فهناك عوامل غير مترابطـــة تؤثر على تعبير التلاميذ عن درجة حبهم لانشطة

تجربة العمل كما تؤثر على اختيارهم للموضوعات المفضلة (راجع ماسبق ذكره) •

ومجمل القول ان معظم الاهداف التى تثار بخصوص برامج خبرة العمل أهداف غير وافية • ولاتستطيع برامج خبرة العمل وحدها ان تحل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التى تعانى منها دول العالم الثالث • ولكن هذه البرامج تستطيع ان تسهم بقدر ضئيل فى حل تلك المشكلات • ويجب أن تؤدى صعوبة قياس تلك المساهمة الى موقف تنخفض فيه قيمة تلك المساهمة وتهمل •

ولكن كل ماتعرفه بالتأكيد هو أنه من الصعب قياس تلك المساهمة (وقد يكون قياس المدى الذى يمكن فيه استخدام انتاج التلاميذ ليعادل التكاليف التعليمية أقل صعوبة ، غير أن هذا الهدف يعتبر هدفا مساعدا) • وتوحى اعتبارات من هذا النوع بضرورة اللجوء الى طريقة أخرى لتكييف وتخطيط وتقويم برامج خبرة العمل • ويوضح القسم التالى من المقالة محاولة للتوصل لتلك الطريقة البديلة •

الاختيار الحدسى للموضوع وتطوير قواعد الاجراء التقويم الوصفي

ان رجل التربية المفكر قد يعتقد – على أساس من حكمة الشخصى – أنه قد يكون من المفيد بالنسبة التلاميذ أن يأخذوا العمل الانتاجى كجزء من برنامج المدرسة الذى يمثل التوازن والتكيف مع الوضع المحلى وبعض المساهمة البسيطة المأمولة فى اتخاذ قرار بشأن المشكلات الاجتماعية والاقتصادية • مثل تلك الأحكام الشخصية تكون أيضا وراء اختيار مجالات أخرى فى المنهج (نحن نلمح هنا الى مجادلات فلاسفة التعليم ، ولكننى لا أنوى المغامرة أكثر من ذلك) •

وقد يكون رجل التربية على استعداد أيضا لتقديم الخطوط العريضة التى تتعلق بتطوير برامج خبرة العمل . وهى خطوط قد تميل الى الحث على الحصول على عائد تلك البرامج فى صورة تطور تعليمى عام وفى صورة خلق مهارات واتجاهات تتناسب مع التقدم الاقتصادى والاجتماعى • وقد تتضمن تلك الخطوط مناقشات سكان المنطقة وعرض الموارد المحلية ومساهمة التلاميذ فى التخطيط والادارة واستخدام تلك الموارد وأهمية تنوع وتشويق انشطة العمل للتلاميذ الشباب وأهمية تسويق وفائدة انشطة العمل للتلاميذ الكبار واهمية مساهمة المدرس فى أنشطة العمل وغير ذلك •

وحقيقة الامر أن معظم الدراسات التى تتعلق ببرامج خبرة العمل تتطابق مع نمط من التقويم الوصفى . اكثر من مطابقتها للتقويم الذى يعتمد على تركيز الهدف • فهذه الدراسات تصف مايحدث فى عينة من المدارس وتترك للقائمين على وضع السياسة استخدام تلك المعلومات فى تقرير هل يرغبون فى انفاق مزيد من الوقت فى تحسين نوعية البرامج فى المدارس النموذجية او اطالة البرنامج بسرعة أكثر أو أقل أو ايقاف البرنامج وماشابه ذلك •

وتتولد الصورة التالية من التقارير الوصفية التى تتناول ماحدث فى البرامج المتعلقة بالعمل مثل مغامرة المدارس الريفية المكسيكية والبرنامج الزراعى الذى تم فى العقد السادس فى مدارس تنجانيقا حينئذ ؛ وبرنامج التعليم من أجل الاعتماد على النفس فى مهاراشترا بالهند؛ وبرنامج التعليم من أجل الاعتماد على النفس فى جمهورية تنزانيا الاتحادية ؛ وبرنامج دراسات الكفاءة المهنية فى سرى لانكا • فقد أدى قرار فرض أنشطة العمل على جميع المدارس (أو فى حالة التعليم الاساسى فرض أنشطة العمل على المجموعات الاساسية فى المدارس الريفية) الى مجال متعدد من الآداء فهناك مدارس هى من التطور بحيث تلقى برامجها اعترافا قوميا ودوليا كقائد فى طريق تعريف جديد للعملية المدرسية • ولقد كان ديوى شديد التأثر بالانشطة التعليمية الموجهة محليا التى تتم على مدى اليوم بطوله فى معظم المدارس الريفية المتطورة فى المكسيك • وقد أشار

فوجليس كوشمان (١٩٥٦) ودود الى المزارع النموذجية التى قامت بتطويرها بعض المدارس فى تنجانيقا عام ١٩٥٠ ولقد اعطت لجنة التقويم الخاصة بالتعليم الاساسى أمثلة لمدارس أساسية ناجحة جدا فى الهند سنة ١٩٥٦ • وتصف الوثائق المحدودة الانتشار والخاصة بمهاراشترا وجمهورية تنزانيا الاتحادية المدارس المجددة التى استخدمت تقديم أنشطة العمل كوسيلة لاعطاء دفعة جديدة للتجربة المدرسية • ولقد زرت فى سرى لانكا والهند مدارس كانت فيها نوعية البرامج المرتبطة بالعمل ممتازة (ولا يستتبع ذلك انه فى أى من المدارس كان للبرامج المرتبطة بالعمل تأثير على اختيار التلاميذ لحياتهم العلمية الخ ، ولولا ضغط الظروف الخارجية لما وجد مثل هذا التأثير • ومع ذلك فاننى أقول ان هناك بعض الفائدة التى تتمثل فى مزيد من النظرة البناءة ترتبت على التجديد المشار اليه) •

وتأتى فى المرتبة الثانية لتلك المدارس الممتازة مجموعة لا يستهان بها من المدارس حيث تقدم برامج على درجة من الكفاءة وان كانت غير متميزة بصفة خاصة تتناول العمل الزراعى والحرفى • ومن الاحكام الحدسية أن الاطفال لا يميلون للتأثر كثيرا بتلك البرامج ، ومع ذلك فانهم قد يتأثرون قليلا ، فمفهومهم عن عالم المدرسة يكون أكثر شمولا الى حد ما ، كما ان بعض الاطفال سوف يجدون متعة فى أنشطة العمل من أجل الانشطة نفسها ، ويؤثرون بذلك تأثيرا متواضعا على اقرانهم اثناء الممارسة العملية • ولما كانت البرامج المرتبطة بالعمل فى تلك المدارس فى مستوى الكفاءة المعقولة كبقية المواد المدرجة بجدول المدرسة فى معظم الاحوال فانه لم يكن من المقبول استبعادها ببساطة لانها فشلت فى مسايرة الاهداف الخاصة بحل مشكلات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية الكبرى •

وأخيرا فلقد كانت هناك نسبة كبيرة من المدارس ، وأحيانا كانت أغلبية المدارس تقدم تفسيرات هزيلة وغير ملائمة لانشطة خبرة العمل (وتشمل المدارس التى كانت تتجاهل التوجيهات الخاصة بهذا الموضوع أو تتمشى معها بطريقة شكلية)،

ولقد كانت تلك المدارس تمثل خطورة بالنسبة لاحياء برنامج خبرة العمل برمته حيث كان المعارضون للحكومة أولفكرة ادخال أنشطة العمل فى المدارس يتخذون البرنامج مادة للسخرية من خلال وصفهم لما يحدث فى تلك المؤسسات •

وفيما يتعلق بمبادىء الاجراءات المساعدة فى تقديم الانشطة الزراعية والحرفية كان الاداء فى الغالب ضعيفا • فلقد كانت المدارس تهمل النصيحة الخاصة بالعمل بالتضامن الوثيق مع أعضاء الجماعة المحلية واعطاء الاحترام للخبرة والقيم المحلية وتشكيل اللجان المتعددة الجوانب التى تضم المدرسين بهدف المساعدة فى تطوير البرنامج، وادماج التلاميذ فى أنشطة العمل المعنية ، ومساعدة التلاميذ فرادى او فى مجموعات صغيرة على العمل فى مشروعات معينة ، وما شابه ذلك وقد اتبعت بعض المدارس بالفعل تلك الخطوط العريضة ، غير أن تجديدا من هذا النوع كان بالنسبة لكثير من المدارس يتناقض مع فكرة قيام التلاميذ بنوع من العمل اليدوى فى المدارس وهو من الصعوبة بحيث يتعذر على تلك المدارس استيعابه • وتجدر الاشارة هنا الى أن المدارس لم تكن تعطى تعضيدا كثيرا فى هذا المجال ، وكثيرا ما كانت تتم مقابلات قليلة ومختصرة مع وكلاء التغيير الذين قد يقدمون المساعدة والالهام المطلوبين لاجراء تغييرات فى علم أصول التدريس فى مجال هذا الموضوع الكبير •

نحن نتكلم الآن بلغة ادارة الاستحداث • ولقد حان الوقت لنأخذ فى الاعتبار مدى تحسين برامج الماضى المرتبطة بالعمل • التى أحرزت نجاحا متواضعا معترفا به من خلال معالجات أكثر عناية للادارة •

ادارة تجديد خبرة العمل

هناك كتابات مطولة ومبعثرة عن اتخاذ تجديدات خبرة العمل • وقد قام هافلوك (١٩٦٩) ورجرز وشوميكر (١٩٧١) بجمع تلك الكتابات فى مقالات

كبرى ، ولكن لسوء الحظ أشارت تلك المقالات الى اتخاذ التجديدات على أساس اختيارى بواسطة أفراد من الفلاحين والاطباء . تلك الامثلة التى يسوقونها من ميدان التعليم تشير أساسا الى اتخاذ (أو رفض) المديرين والمدرسين للتجديدات غير الالزامية : ومع ذلك كانت هياكل العمل التصويرية التى طورها هؤلاء المؤلفون متناسبة مع مشكلات تنفيذ نظام الاصلاحات الواسعة الذى تشرف عليه الحكومة :كما ظهر فى مؤلفين حديثين تناولا الكتابات التى اهتمت بتلك الاصلاحات (سيرى ١٩٧٣ ، بولام ١٩٧٥) .

ويبرز المؤلف الذى وضعه بولام بعدين رئيسيين لما يمكن أن يسمى « بحدث » التجديد . يشمل البعد الاول النظم المعنية: نظام وكلاء التغيير، نظام التجديد ونظام المستفيدين . ويتضمن النظام الثانى ثلاث نقاط فى وقت واحد : قبل وأثناء وبعد تدخل نظم وكلاء التغيير ونظم التجديد ونظم المستفيدين .

ومن الاشياء المألوفة أن يتضمن الاصلاح القومى تدخلات كثيرة من هذا النوع بين النظم المختلفة . ومن أجل اصلاح متداول فى المملكة المتحدة أورد بولام مثلا اثنى عشر نظاما مختلفا لوكلاء التغيير تبدأ من المستوى القومى الى سلطات التعليم المحلية الى المراكز المحلية المهنية والمدارس . وبالمثل هناك العديد من نظم التجديد ونظم المستفيدين . وبالنسبة للبعد الزمنى هناك تعقد المراحل النموذجية والسائدة، ومن الواضح أن الادارة المخططة لاحداث التجديد على جميع تلك المستويات ولمختلف المراحل تعتبر عملية مقاولة كبيرة ، وهذا يوحى بتفسير النتائج الضعيفة التى كانت ثمرة الكثير من برامج خبرة العمل على الرغم من التعضيد الذى كانت تلقاه على أعلى المستويات السياسية .

وقد يجادل الاداريون المعنيون ببرامج خبرة العمل بأن الجوانب التنظيمية لتجديدات خبرة العمل التى يعتبر هؤلاء الاداريون مسئولين عنها قد تم بحثها بعناية من جانبهم . وقد دعا المسئولون عن التعليم بالمقاطعات

لاجتماع لشرح المشروع ، كما صدر كتيب لشرح الاهداف والاجراءات ، وعقدت برامج توجيه مختصرة للمدرسين. وصدرت خطوط عامة للبرنامج حيث يكون المناخ مناسبا للتطبيق ، وتركت للمدرسين حرية التقدم والعمل حسب ما تلقوه من تعليمات . واعد أعد جروس وجياكونتا وبيرنشتين (١٩٧١) دراسة حالة لاحدى المدارس الامريكية حيث كان المدرسون يتلقون تعليمات لبدء العمل حسب تعليمات مشرف المقاطعة التى كانت فى هذه الحالة تقديم « طرق النشاط » فى المدرسة . ولقد كان التجديد غير ناجح على الاقل خلال فترة الملاحظة . وقد لاحظ جروس وجياكونتا وبيرنشتين أن ذلك لم يكن يرجع لمقاومة مقصودة من المدرس ، ولكن كان يرجع الى تعقيد طرق التدريس الجديدة المطورة التى قدمت الى المدرسين فى شكل معنوى غير ملموس ، وفى الوقت نفسه كانت تلك الطرق تتطلب معرفة ومهارات جديدة وشراء مواد واعادة تنظيم جدول المدرسة وغير ذلك . وقد تعلم المدرسون تطبيق طرق معينة ذات أهمية ثانوية فى فصولهم لجذب انتباه تلاميذهم وللمحافظة على النظام ، ولقد تعلم التلاميذ كيفية التجاوب مع تلك الطرق . فادخال التغيير قد يتطلب معرفة جديدة من جانب المدرسين والتلاميذ ولايمكن ان يقدم قسرا . ولقد كان مديرو المدارس واخصائيو التعليم فى المقاطعة وغيرهم أطرافا فى عملية المعرفة هذه فى الماضى. لذلك فان التغيير الذى يماثل فى تعقيده تقديم أنشطة العمل فى جدول المدرسة لايمكن تنفيذه باصدار دوريات وعقد بعض الاجتماعات .

دعنا اذن نعود لهيكل بولام ونربطه بتقديم خبرة العمل فى مدارس العالم الثالث . نحن نأخذ فى اعتبارنا أولا وكلاء التغيير ونظم وكلاء التغيير ، ثم نأتى فى المرحلة الثانية التجديدات أو نظم التجديد والمستفيدون ونظام المستفيدين .

وكلاء التغيير ونظم وكلاء التغيير

قد تتضمن نظم وكلاء التغيير مديرى وزارة التعليم والقائمين على وضع

المناهج والتدريب داخل العمل والعاملين فى الكليات التى تتولى التدريب الذى يسبق الدخول فى الخدمة واخصائيى التعليم ومفتشى الاقاليم أو المقاطعات ومستشارى الاقاليم أو المقاطعات فى مجال الزراعة أو الصناعات الخ (أو فى مجالات خبرة العمل المشابهة) ومديرى المدارس واللجان التى تشكل من داخل المدرسة ، والمدرسين • ويجب أن يعطى كل شخص فى هذه السلسلة سلطات للقيام بدوره بالقوة المطلوبة • كيف يمكن أن يتم ذلك •

لابد فى البداية من الفصل بين ارغام الاشخاص على القيام بالأدوار المشار اليها لتقديم التجديد وبين دعوتهم للمشاركة فى عملية التجديد على أساس بارزين التجديد الذى يقدم على أسس قام شن وبن (١٩٦٩) بعمل فصل ما تتضمنه من مميزات جوهرية • وقد عقلانية تجريبية أو أسس معيارية تربوية أو أسس تعتمد على القوة والقسر • وقد يتضمن الاجبار على المشاركة فى التقويم السريع لخبرة العمل على المستوى القومى طريقة القوة القسرية أو الطريقة الادارية السياسية (سيرى ١٩٧٣) • وهناك دليل كاف على أن وكلاء التغيير الذين يشجعون على هذا الاساس وحده من الممكن أن يتحايلوا بطرق آخرى على هذا القهر • ولقد أشارت لجنة تقويم التعليم الاساسى الى أن وكلاء التغيير من أمثال اخصائيى التعليم فى المقاطعة ينكرون دائما أهمية التعليم الاساسى • وحيثما يكون الاداريون المحليون مقتنعين بمزايا المعالجة الاساسية فان المدارس تستطيع تطوير برامج فعالة للعمل الانتاجى ، والدليل على ذلك الموارد المكتسبة من تسويق الانتاج الصناعى والزراعى للتلاميذ • ويستتبع ذلك أنه سواء استخدمت وسائل القهر أم لا فان برنامجا دقيقا للمعلومات يكون مطلوبا لاقناع وكلاء التغيير بمنطقية التجديد المقترح وجدواه • وينطبق ذلك على معالجة شن وبن المنطقية • ومع ذلك فالاتزال العملية الاكثر فائدة هى تلك التى تصمم على تغير معايير وقيم الاشخاص المطلوب منهم العمل كوكلاء للتغيير • ومع ذلك فهذه الاستراتيجية المعيارية التربوية تكون مؤكدة حيث أنها تتطلب عادة العمل الشخصى المتشابك فى وضع تنظيمى تجديدى • فالمدرسون الذين يعملون فى مدرسة نموذجية بالتعاون

مع خبير للمناهج قد ينجحون فى هذا النوع من عمليات التحول •

وتقود تلك الانطباعات الى أن يؤخذ فى الحسبان عامل الوقت فى الاستراتيجية • فالتنفيذ الذى يتم عن طريق النشرات يكون محددا بالوقت اللازم للطبع وربما لعقد الاجتماعات التى ستوزع فيها النشرات ؛ هذا المثل المطلق للاستراتيجية القهرية أو الادارية له مميزاته ، فهناك قدر من الدفاعية يأتى من عملية الالزام ، وقدر آخر يأتى من معرفة أن جميع المدارس والتلاميذ يعاملون بأسلوب عادل (انظر المناقشة التالية)، غير أنه فى مقابل ذلك تكون فرصة الفشل موجودة نتيجة لوجود مجموعة لايمكن تجنبها من المنفذين الضعفاء أو عدم وجود منفذين على الاطلاق • فدقة نشر المعلومات من خلال التدريب أثناء الخدمة واصدار الكتيبات الخ يحتاج الى وقت طويل ، كذلك فان احسن نوعية من المعلومات ، وهى المعلومات التى تتعلق بكيفية ترجمة التجديد الى روتين يومى فى المدارس النموذجية العادية ، لايمكن توفيرها فى فترة تقل عن عدة سنوات ، بالاضافة الى أن بناء كوادر من وكلاء التغيير المؤمنين بعملهم من خلال اتاحة الفرصة لهم للارتباط أو المشاركة الوثيقة فى مدرسة نموذجية وأعمال أخرى تتعلق بالتطوير يجب أن يتم بالضرورة بطريقة بطيئة مادامت مثل تلك المدارس يجب ان تزود أساسا باخصائيى المناهج الذين يعانون من وجود نقص شديد فيهم •

يستتبع ذلك أنه اذا كان الهدف هو تقديم برامج خبرة العمل الى المدارس فان أفضل استراتيجية تتمثل فى عملية تدريجية لنشر المعلومات عن طريق التدريب وتجنيد وكلاء التغيير المؤمنين بعملهم • على أن يكون الهدف أن تقوم الحكومة بتعيين اخصائيين فى المناهج للعمل فى المدارس النموذجية التى يتم اختيارها كممثل لبقية المدارس، وان تقوم الحكومة أيضا بدعوة مديرى المدارس المعينين لادخال مدارسهم فى البرنامج النموذجى على أساس اختيارى • ومن الممكن ادخال المدارس المجاورة فى البرنامج بمجرد اعداد برنامج التدريب الخاص بالهيئات العاملة فيها (وضح هاجرستراند ١٩٦٥) عمليا أن الاتجاه نحو التجديدات بما فيها تجديدات التعليم ينتشر بطريقة واضحة

الى أقرب الجيران • ولقد أورد روجرز وشوميكر فهى لطبيعة تلك العملية ولتكييف وجهات نظرهم لتتناسب مع التجديد الخ) • ومن الممكن ادخال مجالات جديدة للبرنامج اذا كان وكلاء التغيير الاكفاء المؤمنون بعملهم على استعداد للقيام بأدوار استشارية أو تعليمية • وقد يكون من الافضل فى بعض الظروف وضع عنصر الالزام جانبا حتى بالنسبة لفترات أطول مع الاعتماد على نوعية التجديد لتأكيد استمرار المدارس الراغبة فى تطبيق التجديد •

ومع ذلك فكثيرا ما يقف ضغط الظروف ضد مثل هذا التدريج • وقد قدمت البرامج المرتبطة بالعمل فى عديد من الحالات على أساس قومى شامل كاستجابة لازمة قومية مفاجئة• وينطبق ذلك على سبيل المثال على برنامج سرى لانكا للدراسات قبل المهنية ١٩٧٢، فقد كان المقصود بهذا البرنامج ايجاد منهج أكثر توازنا وأكثر مناسبة من الناحية المحلية عن التعليم المدرسى الذى كان يتلقاه الشباب الذين التحقوا بالبرنامج التعليمى للشباب فى ابريل ١٩٧١ • ولقد جاء برنامج « التعليم من أجل الاعتماد على النفس » كنتيجة لازمة تتعلق بخريجى المدارس الابتدائية وكنتيجة أيضا لما صاحب ذلك من أزمة اقتصادية أدت الى اعلان اروشا الخاص بالاشتراكية والاعتماد على النفس • وفى كل من المثالين كان يتبع سياسة التبنى الفورى للاصلاح على المستوى القومى تعضيد يتمثل فى وضع برامج مكثفة لتطوير هيئات التدريس • ولقد كانت العلاقة الوثيقه التى نشأت بين كليات التربية فى جمهورية تنزانيا الاتحادية وبين مدارس الجماعة المختارة بهدف اعادة تنظيم منهج المدرسة حسب الخطوط التى اقترحها الرئيس نيريرى تستحق كثيرا من الثناء ومع ذلك فتلك خطوة أولى سوف تتطلب فى السنوات القادمة عمليات معقدة لتطوير وتجنيد وكلاء التغيير اذا كان الاداء فى النظام المدرسى الشامل سيتمشى مع الغايات التى طورت فى مدرسة كوامسيسى أماكن أخرى •

نوع التجديد
أو نظام التجديد

هناك أنواع عديدة من البرامج المرتبطة بالعمل تمت تجربتها خلال عدة سنوات

وتتضمن المغامرات الشائعة فى هـــذا المجال ما يلى :
برامج (ماقبل) التدريب المهنى الخاصة فى مجال الزراعة والعمل الحرفى حسب الخطوط التى وضعتهـــا وزارة التلعليم •

ـ البرامج التمهيـــدية ، المختصرة من حيث المدة ، والتى تتمشى مـــع الخطوط التى وضعتها وزارة التلعليـــم (مثل برامج الفصل الدراسى الواحد فى ماهاراشترا) •

ـ المراجعة التى تخضـــع للاشراف المركزى لمنهج المدارس الابتدائية ككل مع الاهتمام بحيـــاة وعمل الجماعـــات المحيطة مثل اصلاح الكمرون والاصلاح السائد فى مدرسة الجمـــاعة التنزانية . والتجـــارب فى مجـــال التقدم فى أماكن أخرى) •

ـ البرامج التى طورت على اســـاس لامركزى فى المدارس وتتبع اطارا هيكليا خاصا وضعته وزارة التلعليم (مثل برامج الدراسات قبل المهنية التى طورت على مستوى المدرسة فى سرى لانكا) •

ـ البرامج التى طورت على اساس لامركزى بدون هيكل مركزى (مثـــل المرحلة المبكرة فى التلعليم من أجـــل الاعتماد على النفس فى جمهورية تنزانيا الاتحادية) •

وتتضمن التناقضات الموجودة بين برامج خبرة العمل درجة التوجيه المركزى ودرجة الاستعدادات التى تســـبق الانشـــاء والمدى الذى ينظر فيـــه للدراسات النظـــرية باعتبـــارها مكمـــلا ضروريا للجانب التجريبى وتكامـــل برامج خبرة العمل مع نظام الامتحانات وانسلاخها عنها • وهناك فروق أخرى تتضـــمن الخطوط التوضيحية الخاصـــة بالمبادىء المختلفة للاجـــراء التى ذكرت من قبل مثل اشتراك التلاميذ فى التخطيط واستخدام طريقة المشروع وغيرها •
ومهما كان الشكل الذى تأخـــذه برامج خبرة العمل فانها لاتزال تنطوى

على تغييرات كبيرة بالنسبة لمدارس العالم الثالث حيث تتسبب قيود تدريب المدرسين وموارد المواد فى صعوبات بالنسبة لكثير من المدارس بالاضافة الى منهج مدرسى قاصر • فهناك صعوبة كبيرة فى تقرير الموارد التى يحتاج اليها الجانب العملى من العمل من حيث كيفية الحصول عليها واعادة تنظيم الجدول الخ بحيث يتناسب مع برنامج خبرة العمل • ويشير هذا الموقف الى الحاجة الى بذل جهد تطويرى كبير لاكتشاف أى انواع العمل اليومى أو الاسبوعى تكون ذات جدوى فى مدارس تتنوع من حيث مواردها ومستويات أعمار التلاميذ الخ ، كذلك يجب أن يأخذ المجهود الطويرى فى اعتباره السمات التى تسهل انتقال التجديدات مثل قابليتها للتجربة والتوزيع والملاحظة والنقل (زوجرر وشوميكر ١٩٧١) • ومرة اخرى يصطدم المرء بالبعد الرئيسى — وهو عامل الوقت — فالعمل التطويرى الدقيق يتطلب سنوات لاشهورا أو أسابيع ، ونعنى الوقت المسموح به فى بعض البرامج •

وتحتاج أنظمة التجديد الى أن تطور أيضا من أجل تدريب اخصائيى التعليم ومديرى المدارس والمدرسين داخل العمل ، وكذلك من أجل تدريب ما قبل الخدمة للمدرسين • ويبدو أن برامج التدريب التقليدية داخل العمل التى تعتمد أساسا على المحاضرات والمناقشات وتستمر لأسبوع أو ما يقرب من ذلك تكون ذات تأثير محدود ربما لأنها تكون مناسبة بالنسبة لمستوى العموميات • وبالمثل كان تدريب ماقبل الخدمة فى أنشطة العمل غير فعال فى كثير من الحالات • وتستحق فكرة ربط كليات التعليم بعمل المدرسة النموذجية المنفذة فى جمهورية تنزانيا الاتحادية وسيراليون كثيرا من الثناء • فلقد كانت لهذه الفكرة القدرة على الارتقاء بمستوى العملية التدريبية من العموميات (والاعمال العملية المتفرقة التى لاترتبط بالبيئة المدرسية) الى وعى بالمشكلات الملموسة التى تتعلق بتقديم أنشطة العمل على مستوى المدرسة والى طرق واقعية لحل تلك المشكلات (ومع ذلك فقد يبدو من المفيد أن تقوم كليات التعليم باحتواء المدارس النموذجية الجديدة تحت جناحها من حين لآخر بهدف اعطاء صورة أكثر واقعية لمشكلات التجديد) •

ومدى عوامل ضعف طريقة تدريب المدرسين (قبل الخدمة أو أثناء الخدمة) أن المدرسين الذين يتدربون معا يتفرقون فيما بعد ، وغالبا يوضعون فى أماكن غير ملائمة لتنفيذ ما تعلموه . لذلك فان « نموذج هاجرستراند » الخاص بالانتشار من المدارس النموذجية المركزية او مدارس التطوير الى المدارس المجاورة يستحق أن يؤخذ فى الاعتبار . ويعتبر اقتراح رود (١٩٧٣) الخاص بإنشاء اتحاد يضم خمس عشرة أو ما يقرب من ذلك من المدارس المشابهة كنظام لكل من التجديد والتدريب داخل الخدمة مناسبا هنا . ومن الواضح أن مثل تلك الاتحادات قد لايمكن تعضيدها بطريقة مكثفة بخبراء تطوير المناهج كما هو وارد فى اقتراح رود الخاص بالمملكة المتحدة ، ولكن تلك الاتحادات يمكن أن تنشأ اذا عين وكلاء التغيير كمديرين للمدارس أو مدرسين فى مدرسة أو أكثر فى المنطقة ، بحيث يمكن أن تصبح تلك المدارس مدارس نموذجية ونموذجا لمدارس هاجرستراند المركزية (على افتراض أن هؤلاء الوكلاء سينالون الاعتراف الذى يستحقونه من خلال المراكز التى سيشغلونها والمكافآت التى سينالونها ، وعلى افتراض اتاحة الفرصة لهم للاحتكاك بخبراء التجديد على المستوى المركزى) .

المستفيدون أو نظم المستفيدين

المديرون والمدرسون

ان كل فرد يعيش تجربة الانتقال من مركز واضع سياسة الوزارة الى مركز المدرس المسئول عن فصل من فصول تجربة العمل يعتبر وكيلا للتغيير وفى الوقت نفسه مستقبلا لرسالة التغيير . وربما تكون تلك النقطة هى نقطة التأكيد على أن تجاوب المستفيد أو زبون أى تجديد سوف يعتمد كثيرا على اطار الحوافز الذى يضطر للعمل بداخله . فمديرو المدارس والمدرسون على سبيل المثال لايكون لديهم غير حافز ضعيف لتطوير برنامج قوى من برامج تجربة العمل اذا كانوا يعلمون أن مسئول التنظيم المحلى الذى يملك سلطة الترقية والنقل

يقف ضد التجديد • وكما أشرنا سابقـا كانت لجنة التقويم الخاصة بالتعـليم الاساسي تعتقد أن اتخـاذ المسئولين الاداريين وقف موقفا معاديا من تعليم غاندي كان يمثل أسوأ عدو للتعليم الاساسي ولقد أحرزت المناطق التي اتخذ فيهـا موقف ايجابي نتائج عالية • « أعطنـا ادارة سليمة » ـ هكذا قالت اللجنة ـ « وسوف نعطيك تعليما أساسيا سليما» •

وحتى عندما لايقف اخصـائيو التعليم ضد البرنامج أو عندما يوافقون عليه فانهم لا يكونون على وعى بما يقوم به المدرس • ويتسبب نقص الاعتمادات والتسهيلات الخاصة بالسفر الى المدارس الريفية في حرمان تلك المدارس لفترات ويلة من زيارات كبار رجال التعليم (في مثل تلك الحالات يميل المسئولون عن التعليم لاعطـاء الاولويـة لعملهم المكتبى) • ولعل من بين طرق مجابهـة تلك المشكلة عقد مسابقات على مستوى المقاطعة حيثتقوم مجموعة من المدارس المتجاورة باستعراض أعمالها • ولقـد وجـد فوجلزكوشمان أن المسـابقات الزراعية كانت تمثل حافزا هاما للمدرسين والتلاميذ في تنجانيقا في العقد السادس • وفي مثل تلك الحالات كان المحكمون يزورون مزارع المدارس ليتأكدوا من تعتبر أفضل مزرعة • ومن طرق المعالجة الاخرى التي قد تؤدي الى درجة من التمييز والدافعية للعمل الشاق حلقات أو مجالس المدرسين التي تضم مدرسين من المدارس المجاورة يتقابلون بانتظام ويأخذون على عاتقهم برنامجا العمل التطويري على أسس مشتركة •

وقد علق أحد الزملاء على هـذا الموضوع بأن الحوافز يجب أن تتضـمن مكافآت تشمل كلا من الجانب المعنوي الرقيق والمادي الثابت • ويتضمن الجانب المعنوى شهادات التقدير والمصـافحة وتقدير الرؤساء والزملاء • وتشـمل المكافأة المادية الترقيات الاستثنائية أو زيادة الاجر مقابل الأداء الممتاز • ومن الاجراءات التي يجدر التنويه بها هنـا ما حدث في سري لانكا عام ١٩٧٤ حيث منـح مديرو أربع مـدارس ابتدائية في مناطق ريفية أو محرومة ترقيـات الى مستويـات عالية من الاجر وتركوا في وظائفهم لاستكمال العمل التطويري الذي

بدأ على أيديهم فى تلك المناطق ، فقد رقى أحد النظار المجددين فى مدرسة قروية بالقرب من كاندى الى مستوى من الاجر يطابق مستوى مدير مدرسة الكلية الملكية للشباب فى كولومبو ، التى تعتبر من ارفع المدارس الابتدائية مركزا فى الجزيرة .

وثمة اجراء يجدر أخذه فى الاعتبار فى هذا الصدد وهو تكوين كادر خاص من المدرسين المجددين (يشمل الاشخاص الذين قاموا بتطوير برامج ممتازة على أساس اختيارى ، وكذلك الاشخاص الذين تم اختيارهم على اساس أسبقية الاتصال بالمسئولين فى الوزارة مباشرة، ويكون هيكل عملهم مقسما بين العمل فى المدارس النمذجية والوظائف العليا فى المدارس المصممة حديثا لادخال البرنامج النموذجى الموسع وتطوير المناهج وبرامج التدريب داخل العمل فى المركز والاقاليم . ومن الممكن أن تمنح تلك الكوادر زيادات خاصة فى المرتب وتتمتع بالتقدير المهنى وربما بالترقى السريع أيضا .

وهناك عامل آخر أؤثر على دافعية المدرسين هو كفاءة مصادر تمويل المواد اللازمة لبرامج خبرة العمل . ويبدو هذا العامل من الوضوح بحيث لايحتاج اشارة خاصة . فالحقيقة أن عديدا من أمثال تلك البرامج تفشل لأن المدارس لاتملك الحد الادنى من الموارد التى تساعد على استمرار عمل ما . ومما لاشك فيه أن بعض البرامج يمكن أن تعتمد على التمويل الذاتى ، غير ان ذلك يتطلب ظروفا خاصة وخبرة وعددا كافيا من الاطفال الكبار المقيدين فى البرنامج لتغطية التكاليف التى تنتج فى حالة وجود أطفال صغار . ومما لاشك فيه أيضا أن المديرين المجددين يمكنهم أن يطوروا برامج ممتازة باستخدام الموارد المحلية، غير أن هؤلاء المجددين يعتبرون هم أنفسهم موردا نادرا . ولقد صرح الاداريون فى احدى ولايات الهند بأن كثيرا من المدارس كانت تفتقر الى الموارد المالية اللازمة لشراء الورق واللوحات أو الصمغ لتنفيذ أبسط الاعمال اليدوية التى يقوم بها التلاميذ، وانهم لايتوقعون تطوير أى برامج حيوية فى لخبرة العمل فى ظل تلك الظروف من الضائقة المالية على الرغم من أن خبرة

بالعمل تعتبر جزءا منتظما من جدول المدرسة . ومن المؤكد ان دافعية المدرسين سوف تضمحل عندما تمثل كل محاولة لشراء أدوات بسيطة عقبة بيروقراطية كبرى أو عندما لاتتوفر أى موارد مالية ماعدا جيوب المدرسين الخاصة .

وقد تستطيع الجماعة المحلية فى بعض الاحوال المساعدة فى تقديم الموارد المطلوبة . وهى موارد تكون غالبا ضعيفة بسبب النظرة السلبية من جانب المتعاملين مع المدارس للبرامج المتعلقة بالعمل . وقد ساعد هذا الموقف السلبى من جانب الجماعة المحلية على اضمحلال دافعية المدرسين . وسوف نتجه بالحديث الآن الى هذا الموضوع الذى يتعلق بمواقف الجماعة .

المستفيدون

التلاميذ وعائلاتهم :

يبدو أن عنصر الدهشة قد أصاب الاداريين التعليميين من أن المغامرات الاولى فى مجال التعليم « المناسب » الذى صمم لادخال وسائل الزراعة الحديثة والاجراءات الصحية .. الخ . الى المجتمعات المتخلفة لم تلق استحسانا كبيرا . ولقد كانت تلك المغامرات الاولى تقوم على مبدأ مزدوج ، هو التعليم الريفى لاطفال الريف والتعليم التقليدى لاطفال المدينة . وقد صممت المناهج الريفية لتتناسب مع الظروف الواضحة للقرية ، حين اتجهت المناهج الحضرية لشهادات المدارس الابتدائية والمتوسط وشهادات القبول بالجامعات . ولقد كانت تلك الشهادات تعتبر مستندات رئيسية للحصول على وظائف صغرى فى خدمة الحكومة أو مع أصحاب العمل فى القطاع الحديث ، أو كانت تعتبر وسيلة للوصول الى مستويات أعلى فى النظام التعليمى تؤدى بالتالى الى اختبارات أعلى المؤهلات ووظائف أكثر رفعة فى النظام الحديث . ولقد قدمت مثل تلك الانظمة المزدوجة فى عدد من ولايات الهند ابتداء من عام ١٨٧٧ ، واستمرت بعد ذلك . غير أن معارضة القرويين لها أدت الى الاستغناء عنها فى العقد الثانى من القرن

الحالي • ولقد دخلت الازدواجية مرة أخرى الى المسرح الهندى بطريقة غير مقصودة أثناء عصر التعليم الاساسي ، فقد وضعت لجنه غاندى وذاكر حسين تصورا للتحول السريع لكل النظام المدرسي الهندى الى النظام الاساسى ، غير أن الاضرار التى نتجت عن الحرب العالمية الثانية ومفاوضات الاستقلال ، وأخيرا انعدام الحماسة لدى عدد كبير من كبار الاداريين الى وضع أصبحت فيه « المناطق المدمجة » من المدارس الاساسية فى الريف تقدم منهجا حرفيا موجها ، فى حين استمرت أغلبية المدارس فى تقديم النظام التعليمى التقليدى (وتعتبر ولاية يوناريراديشى التى قامت بتحويل جميع مدارسها لنموذج نظامها الخاص بالتعليم الاساسى فى يوليه ١٩٤٨ استثناء من القاعدة) • ولقد واجه خريجو المدارس الاساسية صعوبة فى الوصول الى المدارس المتوسطة والعالية حيث ان مديرى المدارس العالية كانوا يعتقدون أن التحصيل الاكاديمى فى المدارس الاساسية أقل من المستوى المطلوب • وقد تم التغلب الى حد ما على تلك المشكلة أخيرا ، ولكن تقديم التعليم الاساسى للاطفال الكبار منى بسببه الفشل فى تحقيق تعادل قيمة هذا التعليم مع شروط القبول فى الجامعة •• الخ •
وقد أدت هذه الازدواجية مرة أخرى الى معارضة عامة ؛ وفى منتصف العقد السابع وافقت الحكومة الهندية على مشورة لجنة التعليم العليا (١٩٦٤ — ١٩٦٦) وتركت نموذج غاندى جانبا (واقتبست نظاما أكثر تقليدية مزودا بأنشطة خبرة العمل والخدمة الاجتماعية) وبالمثل نزلت الازدواجية فى فولتا العليا بالتجربة الى مستوى تعليم أساسى ريفى مكثف للمراهقين غير المقيدين بمدارس • ولقد نشأت مراكز التعليم الريفى فى العقد السابع وواجهت مشكلة التدريب بمجرد أن اكتشف القرويون أن الحكومة لاتنوى تحويل تلك المراكز الى مدارس • وأبدى الشباب عدم رغبتهم فى الانضمام البرنامج الذى لايؤدى بهم الى الحصول على شهادة اتمام الدراسه الابتدائية وجاءت مطالبهم واضحة فى أن سكان الريف يفضلون استثمار الموارد المتاحة فى اقامة مدارس ابتدائية • وأخيرا توقفت الحكومة عن الاستمرار فى هذا البرنامج التجريبى (الذى كان المغتربون يعتقدون أنه سابق على الاستقلال) ووضعت المدارس تحت تصرف الادارة الزراعية لخدمة أعمال التوسع الزراعى •

ولسنا فى حاجة الى أن نكرر تفصيلاأسباب الحساسية الحادة للجماعات الريفية تجاه السياسات التى تحبط آمال أطفالهم فى الوصول الى المستويات الاجتماعية العليا . فقطاع الاستخدام الحديث يقدم دخلا مضمونا وأحيانا دخلاذا معاش يساوى الدخل المتوفر للفلاح الصغير أو العامل الزراعى عدة مرات . فاذا قررت الاسرة الريفية أن تنفق مواردها الضعيفة على تقديم التعليم المدرسى لاطفالها ، بالاضافة الى أن هناك دائما مصروفات أساسية تتمثل فى الملبس المناسب والغذاء والسكنى وأحيانا المواصلات والمصروفات ، فان الاسرة تأمل أن تجد أحسن عائد لهذا الاستثمار .وبالنسبة لأولئك المحظوظين الذين يستطيعون الحصول على وظائف ذات مرتبات فأن العائد يكون حقا مرتفعا . ولقد قدرت المعدلات الخاصة لعائد المصروفات التعليمية فى الهند بـ ٣٥٪ (التعليم الابتدائى الذى لم يسبقه تعليم مدرسى) ، و ٢٠٪ (التعليم المتوسط الذى يلى التعليم البتدائى) ، ١٨٪ (مرحلة الاعداد للقبول فى الجامعة) (بلاج وليبارد وودهول ١٩٦٩) .وهناك بيانات مقارنة من الدول الافريقية تعطى معدلات للعائد تزيد على ٣٠٪ وهكذا يأتى التعليم الغربى كنوع من الاعداد للوظيفة ذات الأجر فى حكومات النظم الغربية التى تتركز السلطة فيها فى أيدى جماعات الموظفين .وتكون الشهادة الممنوحة بعد امتحان هى جواز المرور للحصول على تلك الوظيفة . وهكذا فأن أى اقتراح يتعلق بأنشطة خبرة العمل ، يكون هدفه اخراج التلاميذ من فصولهم لقضاء جزء رئيسى من اليوم المدرسى أو الاسبوع المدرسى ، أو أى اقتراح يتطلب من الاطفال فى بعض المدارس أن يقضوا وقتا أكثر فى أنشطة خبرة العمل أكثر مما يفعل أطفال آخرون فى أماكن أخرى ، سوف يتصارع تصارع مباشرا مع المفاهيم المتاصلة للاسر التى سيؤثر عليها . وقد أدى هذا الصراع الى فشل مشروع خبرة العمل .

ومع ذلك فقد كان من الممكن تجنب تلك النتيجة . فهناك طرق لمصالحة عالم المدرسة مع عالم العمل دون التعدى على اهتمامات ومصالح التلاميذ وأسرهم ، ففى ماهاراشترا بالهند مثلاكان المطلوب من الصف الثامن والصف التاسع من التلاميذ أن يقضوا ثلاث فترات فى الاسبوع فى برامج خبرة العمل . وكان على جميع التلاميذ أن يقوموا بهذا العمل سواء كانوا مقيدين

في مدارس حكومية أو في مدارس خاصة وسواء كانوا يقيمون في مناطق ريفية أو حضرية . ولقد كان تقويم جدول النشاط العملي قريبا من الحد الأدنى ، فثلاث فترات في الاسبوع لن توثر على تقدم التلاميذ في الموضوعات الاكاديمية ولم يكن هناك أي برنامج لخبرة العمل بالنسبة للتلاميذ في عام الامتحان (الصف العاشر) ، وبالاضافة الى ذلك كان مديرو المدارس يشجعون على مقاومة الضغوط التي تقاوم برامج خبرة العمل التي تتمثل في الآباء وغيرهم ، وذلك عن طريق اشتراط أن مدير المدرسة يجب أن يشهد بنفسه الاتمام المرضي لبرنامج خبرة العمل بالنسبة لكل تلميذ يرغب في دخول امتحانات القبول للجامعة . وقد يثور جدل حول هذه النقطة على أساس أن ثلاث فترات في الاسبوع غير كافية لانجاز الكثير حسب ماورد في الاهداف التي اقترحتها لجنة التعليم . ولمقابلة هذا الجدل يمكن للسلطات أن ترد بأن بعض الاولويات الاخرى في الهند كانت قادرة على تنظيم الموارد الموجودة في مهاراشترا في منهج التطوير وبرامج التدريب داخل العمل — من أجل تقديم تلك المقامرة المتواضعة . وقد صرحت السلطات في مهاراشترا بأنهم كانوا يرغبون في استخدام موارد أكثر لتعضيد برنامج خبرة العمل القائم اذا كانت تلك الموارد متاحة بالفعل . وفي الوقت نفسه احيط التلاميذ علما بأن الحكومة تعتبر أنشطة العمل بمثابة جزء متكامل في التعليم ؛ وقد ساعدت الاستراتيجية السليمة على منع أي ردود فعل سلبية من جانب الآباء والجماعة بصفة عامة .

وقد اتخذت دول أخرى سياسة تتطلب من جميع التلاميذ القيام بأنشطة خبرة العمل ، وبذلك تجنبت مشكلة الازدواجية (على الرغم من أن ذلك لم يمنع مواقف الآباء السلبية عند ما كان يطلب من التلاميذ قضاء ساعات طويلة في العمل الزراعي) فقد كانت جمهورية تنزانيا الاتحادية تتطلب من جميع التلاميذ أن يقوموا بأنشطة « الاعتماد على النفس » ، وكانت زامبيا تطلب منهم أن يعملوا في «الوحدات الانتاجية» بالمدرسة . وكانت سري لانكا تطلب من جميع التلاميذ أن يجتازوا اختبارا في الدراسات قبل المهنية للتقدم لامتحان اتمام الدراسة بالصف التاسع بالمدرسة .

ويجرنا ذلك الى الموضوع المثير الخاص بالامتحانات كوسيلة لاستثارة

حماسة التلميذ للاندماج فى البرامـج المتعلقة بالعمل • فمن الممكن أن يكون هناك بعض الشك فى انه بالنسبة للعام الثالث يكون تقويم خبرة العمل كجزء من امتحان قومى لاتمام الدراسة مرتبطـا بزيادة نسبة التلاميذ الذين يأخذون البرنامج مأخذ الجد • وبالمثل سوف تؤكد ضغوط الآباء أن مديرى المدارس والمدرسين يعطون عناية اكثر للبرنامـج المقرون بامتحان ، وكمقابل لوجهة النظر هذه قد يظهر العديد من البراهين والحجج • ويقوم أحد هذه البراهين على أساس العطاء غير المتساوى لموارد المحليات المختلفة والمدارس المختلفة والتلاميذ المختلفين(¹) وهذا يعنى أنه اذا كان العمل العملى سيقوم على أساس مقارن فان كثيرا من المتناقضات الكبرى ستنشأ بين المدارس والتلاميذ على أساس توفر الموارد ، فاذا كان العمل العملى سيتم تقويمه عن طريق المدرسين فى المدرسة على أساس داخلى فأن قلة خبرة المدرسين وصعوبة عملية التقويم بالاضافة الى ضغوط الآباء توحى بنتيجة غير سليمة • ومن الحجج المقابلة الاخرى ما يتعلق بالتأثير الدافعى الضار للامتحانات القومية على عملية التدريس • فالجهود تركز على الاشياء المعروفة وتلك يمكن اختبارها ، ولذلك فأن احتمالات النجاح بالنسبة للتدريس الذى يقوم على أساس من الاستعلام المكيف محليا تتعرض كثيرا للانهيار ، خاصة اذ كان الحكم على نجاح المدرسة والتلاميذ يتم فى ضوء الامتحانات التحريرية المعيارية • وأخيرا فان قلق الآباء على أداء أبنائهم فى هذا « الموضوع » غير المألوف فى الامتحان قد يؤدى الى ضغوط سياسية لالغائه، وليس ثمة اجابة واضحة هنا • وبعض المراقبين مقتنعون بالحاجة الى تقويم رسمى، والبعض الآخر ضده على طول الخط • وأنا كواحدة من هؤلاء المراقبين قد يكون من رأيى البناء التدريجى لبرامج خبرة عمل ذات نوعية عالية تتولاها هيئة تدريس لها كفاءتها تتوفر لها دوافع العمل بعيدا عن كابوس الامتحان الرسمى • وقد يجعل ذلك الآباء متأكدين من أن الخطوات قد اتخذت فى المدارس المعنية لادخال التحسينات على تدريس المواد الصعبة أو أن تكون أنشطة خبرة العمل شيئا

---

(١) يكون من المتوقع من التلاميذ فى الغالب احضار موادهم الخاصة للقيام بالعمل الحرفى ، ويكون وجود التلاميذ الذين ينتمون الى عائلات فقيرة غير مستحب هنا •

اضافيا لساعات المدرسة المنتظمـــة (يتولاها مدرسون يتقاضون أجرا عنها). وربما يؤدي ذلك الى الحصـــول عـلى شهادة تقدير وصفية من المدرسة ليست لها صفة رسمية . وتتضمن طـــرق دافعية التلاميذ الاخرى منح بعض أو كل عائد أعمال التلاميذ سواء كانت فى شكل نقود أو اشياء عينية للتلاميـــذ . فالتلاميذ فى مدارس غاندى التى لاتزال مزدهـــرة فى جيوجارات ، وهى ولاية موطن غاندى ، يطلب منهم غزل كمية كافيـــة من القطن لمقـــابلة احتياجاتهم السنوية من الزى المدرسى . وفى أماكن أخرى يحمل التلاميذ معهم الى المنزل جزء من انتاج المدرسة الزراعى . ومن الطرق الاخرى تقديم أنشطة العمل التى تضيف اضافه حقيقية لمجـــال مهـــارات العمل النافع بحيث تكون فى متنـــاول الاسرة الريفية (كثير من المشروعات التى تحاول أن تفعل ذلك لاتحقق فى الواقع أهدافها اما لان المهارات ليست جديدة على المنطقة أو لان الاسرة ليست لديها وسائل فعالة لاستخدام تلك المهارات) . وقد يكون تقديم هيئات « مرحلة مابعد المدرسة » التى تســـاعد التلاميذ خارج المدرسة على تطبيق مهاراتهم وتطويرها مناسبا هنا . ويتطلع التلاميذ لقطـــاع الوظائف الحديث ، ولكنهم على وعى تام أنهم قد لايحصلون على تلك الوظائف فانهم لذلك لايهتدون اطلاقا بأى بديل فعال قد تقدمه المدرسة (1) .

---

(1) هناك بعض الدلائل على انه حيثمـــا تنشأ برامج المتابعة لمساعدة التلاميـــذ خارج المدرسة على القيام بانشطة مهنيـــة موجهة على حسابهم الخاص فان مستوى حماستهم للدراسات المرتبطة بالعمـــــل يرتفع . ولذلك فان مستشار التعليم الريفى فى اقليـــم يانتجا بفولتا العليا أنشــــأ مجموعات مابعد المدرسة من اجل التلاميذ السابقين فى مراكز التعـــليم الريفى فى اقليمه . وقد قامت تلك المجموعات بانشطة متعددة مثل الزراعة التعاونية ودراسات المراســـلة لخاصــــة بالتحديث الزراعى والانشطة المتعددة المتعلقة بالحقول مثل النقل وأعمال الاصلاحات الزراعيـــــة والحرف والتجارة (احمد وكومبس ١٩٧٥) وقد اوضحت هذا المبدأ احدى دراســـات العمل التى قدمت لمؤتمر التعليم المدرسى فى الجماعة الذى أشرفت عليه اليونســـكو . وقد تبع تلاميذ مدرسة « ابف روكسى » فى جاميكا برنامجـــا مدرســـيا عـــاديا مزود بانشــــطة متعـــددة لخبرة العمل استطاعت ان تتقدم بقوة لان التلاميـــذ المتخرجين استطاعوا بمساعدة المهارات التى اكتسبوها فى المدرسة ان يجدوا اعمالا فى تصنيع وحدات البناء والانابيب الفخـــارية والانشاءات المعمارية وصلاح الآت ونسج القش وتربية الماشـــية الخ (هوتـــون وترجير ١٩٦٩) .

بعض الملاحظات العامة

تتعلق الملاحظة الاولى بالبعـــد الزمنى . فالرأى الذى ينادى بالتطوير التدريجى المتعقل لبرامج ذات نوعيـة يبدو قويا عنـــدما تسمح الظـروف الخارجية بذلك .

ومع ذلك فقـــد يستغرق ذلك سنوات حتى بالنسبة للجيل الاول من المدارس النموذجية التى تعمل على تطوير برنامج متوازن لخبرة العمل لمجموعات متفاوتة السن (والافضل أن تـــكون لخريجى المدارس ايضا) وعلى ادخـال تحسينات على مبادىء الاجـــراء حتى تتحقق نتائج واقعيـــة ، وقد يصاحب تلك التحسينات دخول مدارس جديدة فى البرنامج . وتتعلق المشكلة هنا بالتعضيد السياسى . فالحكومة التى يتم انتخابها لفترة محددة قد ترغب فى أن ترى عملا فوريا . وقد يكون للازمة السياسة مثل هذا التأثير . وفى مثل تلك الظروف قد يوحى المـرء بأن يعمـل الا داريـون حسب سياسة ذات شقين : الشق الاول تقديم اصلاحات محدودة على أسـاس قومى شامل فى حين يجرى العمل لاعطاء تلك الاصلاحات عمقا من خلال التطوير التدريجى المتعقل المكثف .

وتتعلق الملاحـظة الثانية بالعلاقة بـين برامج خبرة العمـل والجـوانب الاخرى لاصلاح المنهج . وقـد يثور جدل من أن الابتعاد عن المنهج المرتبط بالكتاب يجب أن لا يكون مركزا بطريقة ضيقة جـدا على الانشـطة المرتبطة بالعمل . فالتقييد الشديد لموارد مدارس العالم الثالث يوضح الحاجـة لاحراز التقدم حيثمـا يكون التقـدم ممكنـا (فدرس فى مـادة الدراما قد يتضمـن نشاطا عضويا أكثر مما يتضمنه درس فى خبرة العمل قد يتعلق بأخذ مذكرات عن زراعة الذرة) . ولذلك فان الخطوة الاولى يجب ان تكون مراجعة الموارد المتاحة لتساند الابتعاد عن المجـــال الاكاديمى الضيق . وتحاط المدارس فى بعض المناطق ببيئة طبيعية غنية بمواردها مما يساعد على تعضيد أنشـطة عملية متعددة(١) ، فى حين تحاط مـدارس فى مناطق أخرى بصحراء قريبة ، وقد تملك

---

(١) تساعد المناطق الاستوائية الرطبة لا البرامج الزراعية فقط بل ايضا البرامج الحرفية وغيرها من البرامج التى تعتمد على الياف الخضراوات ، ومواد الصباغـة الزراعية ، والبامبو ، والخشب ... الخ .

بعض المدارس مساحات واسعة من الارض المزروعة ؛ وتملك مدارس أخرى حديقة صغيرة فقط أو مساحة على السطح (١) للزراعــــة فى الاوانى الفخارية ؛ وتملك مدارس أخرى مساحة كبيرة من الارض العارية تصلح للاستخدام فى ممارســة الالعاب الرياضية فى الهواء الطلق • وقد تتوفر لبعض المدارس الاوراق والاقلام التى تصلح للعمل الفنى ؛ وقد لاتتوفر لمدارس أخرى ؛ وهكذا • تلك الظروف التى تتعلق بالموارد وترتبط بها مهارات المدرســـين قد تشــــير الى اعـادة موازنة المنهج بحيث يتضــمن أنشطة فى الزراعـــة والحــرف الفنيـــة والفن والموسيقى والرقص والدراما والرياضة البدنية فى ترابط متنوع حسبما تسمح به الظروف المحليـــة • وتتم فى تاءنئادوتجربة تعتمد على أنشطة بديلة « المنهج مختلط » من هذا النوع • ومن القضايا التى تتصل بهذا المجال تلك التى تتعلق بدراسة معضدة دوايا لطرق زهيــــدة التكاليف لانشطة تجربة العمل وغيرها من الانشطة العملية • وتعتمد تلك الطرق على استخدام مواد المناطق الاستوائية المرطبة والمناطق القاحلة المتوفرة محليا •

وهناك اقتراح أخير بأن برامج التخطيط التربوى التى تقدمهـا مختلف الوكالات القومية والدوليـــة يجب أن تعطى مقدمة وافية لادارة التجـــديد التربوى بصفة عامة ولبرامج خبـــرة العمل المجددة بصفة خاصة • وتجدر الاشارة هنـا الى العوائق التى حالت دون الموافقة على العديد من مشروعات تطوير المناهج فى العقد السابــع ؛ كما تجدر الاشارة الى طريقة معالجة «الجيل الثانى » لتطوير المنهج ؛ التى تركز على التجديد على مستوى المجموعات المحلية من المدارس المتعـاونة (رود ١٩٧٣ - ستنهوس ١٩٧٥) • فالمعرفة الوثيقـــة بتلك الكتابات قد تخلق تقـــويما أكثر واقعية لاى نوع من التوجيه يمكن أن يعطيه المركز ولمزيد من التعضيد السليم للتجديد على مستوى المدارس •

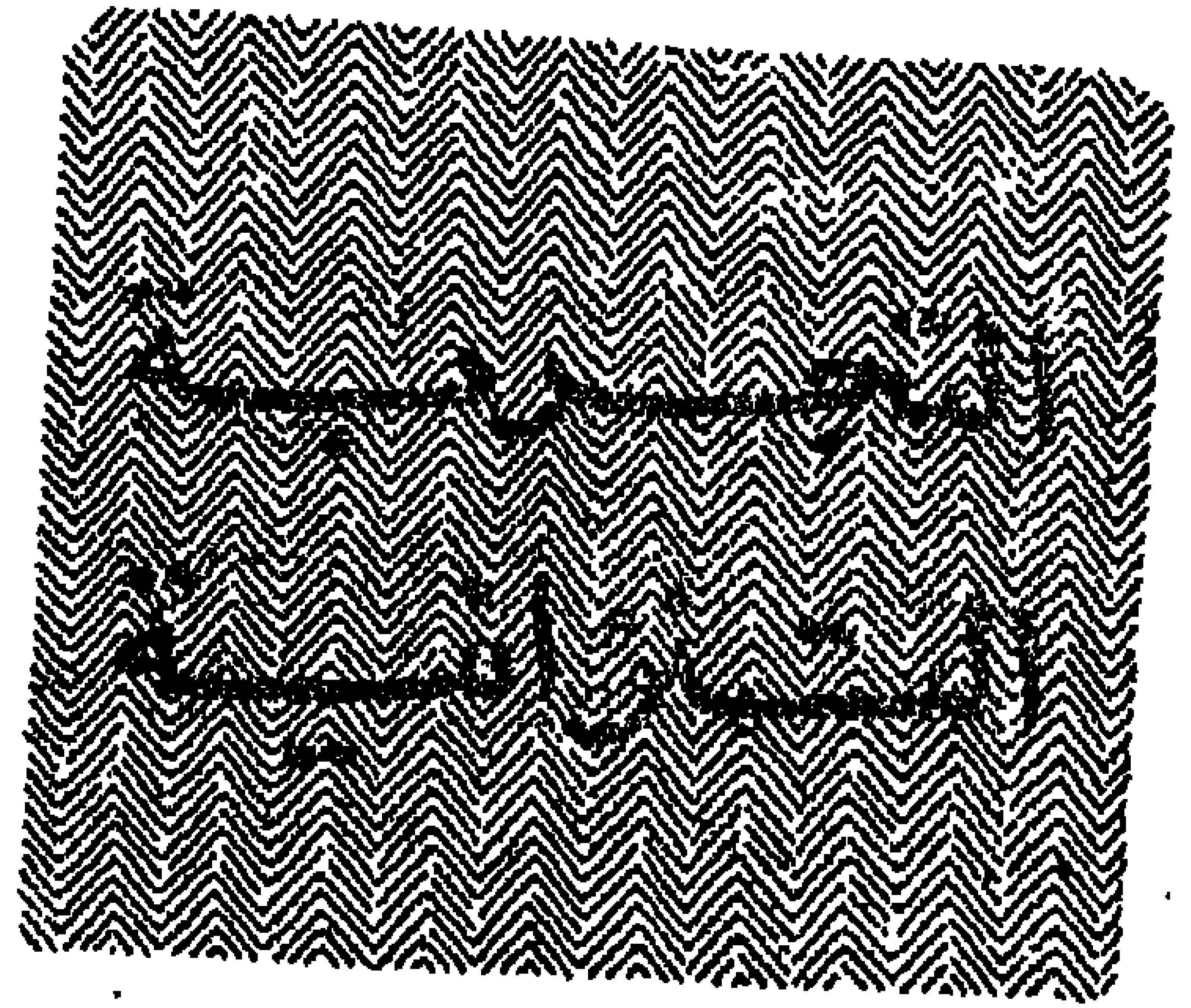
---

(١) قامت احدى مدارس البنات المجددة فى بونا ببرنامج حديقة على السطح •

المترجمة : سعاد عبد الرسول حسن

مديرة ادارة بالشعبة القومية لليونسكو

كيفية : ربط المدرسة بالعمل



الكاتب : ج . ر . ف . ممارى

الكاتب : ج . ر . ف . ممارى
(جمهورية تنزانيا المتحدة)
مدير قسم التربية بجامعة دار السلام ، وكان مديرا لمعهد التربية . اخصائى فى تدريس الرياضيات وفى تطوير البرامج المدرسية .

كان لكل انسان فى المجتمع الأفريقى التقليدى عمل يؤديه ، ولم يكن لدى المجتمع وسيلة أخرى للمعيشة خلاف العمل . حتى الشيخ المسن الذى يبدو أنه يتمتع بالبطالة ، والآخرون كلهم يعملون من أجله ، كان قد اشتغل بجد واجتهاد أيام شبابه(١)

حاول الناس فى الكثير من المجتمعات ربط التربية بالحياة . وكانت هذه المحاولات تتلون دواما بالفلسفة السياسية السائدة فى المجتمع المعنى . فاذا كان المجتمع خاضعا لسيطرة دولة أجنبية ، كانت فلسفة هذه الدولة تضغط بثقلها على المجتمع المحلى . والفلسفة السياسة للدول المستقلة ، سواء أكانت متقدمة أم نامية ، غنية أم فقيرة ، تمليها الطبقة صاحبة السلطة . ويعمل الناس كافة على خدمة مصالح هذه الطبقة ، كما

(١) ج . ك . نيريرى « أوجاما — أساس الاشتراكية الافريقية » ، الحرية والوحدة ، صفحتى ١٦٤ و ١٦٥ دار السلام ١٩٦٦ .

تشكل السياسات والممارسات التربوية بحيث تفى بحاجاتها • غير أن السياسات والممارسات التربوية فى الدول التى بدأت شعوبها تدير بنفسها شؤونها السياسية تخطط بحيث تخدم مصالح الشعب •

يتعين اذن لفهم السياسات والممارسات التربوية بجمهورية تنزانيا المتحدة استعراض المبادىء التى تحكم تنظيم الدولة ، والفلسفة السياسية لدى الشعب التنزانى ، وبرنامج عمله فى مختلف مجالات المعيشة • وبغير هذه المعرفة لايتسنى وضع البحث موضعه المناسب •

الفلسفة السياسية

اختارت جمهورية تنزانيا المتحدة النظام الاشتراكى الذى بدا لها أصلح نظام للمجتمع التنزانى ، وانه « الاختيار المنطقى » الوحيد لكى يستفيد الشعب من عمله بالكامل ، ولا تستغله أقلية صغيرة • ويتجلى المخطط الاشتراكى فى جمهورية تنزانيا المتحدة بوضوح فى تصريح أروشا الذى يعلن عن المبادىء الأساسية الضرورية للبناء الاشتراكى : عدم الاستغلال ، تولى الفلاحين والعمال ادارة وسائل الانتاج والتبادل الرئيسية ؛ تحقيق نظام ديموقراطى ، كما تتجسد العقائد الاشتراكية فى أسلوب المعيشة •

ويجب تعريف العمل ، انطلاقا من هذه المبادىء ، لا بالنسبة لما ينتج عن استغلال العمل ، أو ما يجب على كل انسان أن يفعله ليعيش ، ولكن بالنسبة لتحرير الانسان تحريرا كاملا

وأخيرا قرر الحزب السياسى الذى بيده السلطة فى البلد أن يوجه طاقاته نحو توطيد سيادته ، وأصبح من هذا الحين هو الذى يرسم السياسة الواجب اتباعها ، وطريق التنمية ، فى حين تتولى المصالح الحكومية وغيرها من الهيئات المشكلة لهذا الغرض تنفيذ سياسة الحزب • ولاتخرج التربية عن هذه القاعدة • ولابد أن نوضح فى هذه المناسبة أن عمل هؤلاء لاجدوى منه

وإن لم يتهيأ له بالفعل مناخ سياسي مناسب ، فقد ادعت بعض الشخصيات والجماعات المختلفة أن لها الفضل في تجارب عظيمة أجريت في مجال الاصلاح الاجتماعي أو التربوي .

استراتيجية التربية :

وجدت الاصلاحات التربوية في جمهورية تنزانيا المتحدة الهامها وحيويتها في أيديولوجية البلد السياسية ، كما استلهمت الجهود التي بذلت من أجل توزيع الوسائل التعليمية توزيعا عادلا، دون مراعاة للعرق أو الدين أو النوع أو المسكن ، استلهمت مبادىء الحزب التي تهتم بالمساواة بين البشر كلهم . وتصدر الجهود التي تبذل لربط المدرسة بالعمل عن مبادىء البلد الاشتراكية التي تنادي بمجتمع يسهم كل فرد فيه في رخاء المجموع ، مجتمع خال من الثغرات بين الحكام والمحكومين ، بين الصفوة من حملة المؤهلات العلمية ، وجمهور الاميين ، بين المشتغلين بالاعمال العقلية والعاملين بأيديهم .

وبعد تصريح أروشا الذي فتح الطريق للاشتراكية ، واستقلال الجماعات ، تبنت السلطات العامة سياسة تربوية تتمشى مع فلسفتها السياسية . وقد أعلنت مبادىء هذه السياسة في نشرة دورية بعنوان «التربية من أجل استقلال الجماعة» . والهدف الرئيسي لهذه التربية هو اعداد الرجال والنساء ليكونوا «جزءا لا يتجزأ من مجتمع العدل والمساواة الذي يصبو اليه البلد من أجل المستقبل، وليعملوا في خدمة هذا المجتمع»(١) ؛ ويعترف مجتمع العدل والمساواة هذا الذي يتطلع اليه البلد بكرامة العمل . وتتيح الكفاءات الفنية استغلال الموارد الطبيعية لصالح الجنس البشري ، وتلقى العقول المولعة بالكشف والمعرفة كل تشجيع لحل مشاكل الانسان لصالح الجميع .

---

(١) ج.ك. نيريري «التربية من أجل الاعتماد على النفس» ، اوجاما ، رسائل في الاشتراكية ، صفحات ٤٤ — ٧٥ ؛ دار السلام ، ١٩٦٨ . انظر أيضا « الحرية والاشتراكية » ..

وبعد انقضاء سبع سنوات على نشر « التربية من أجل استقلال الجماعة » اجتمع قادة الحزب للبحث فى النتـائج التى تم الحصول عليها خلال هذه الفترة، واعترفوا بأنه قد تحقق بعض التقدم : ولكنهم قدروا أن ربط المدرسة بالعمـل لم يكن كافيا حتى ذاك الحين ، فكان من الضرورى مواصلة الجهود فى هذا الاتجاه، ونشرت بعض التوجيهات لهذا الغرض . والجدير بالتنويه فى هذا الشأن هو مدى تأثر البرامج التربوية بفلسفة البـلد السياسية . ولم يكن من المهم كثيرا أن تكون بعض هذه البرامج مستوحاة من نظم دولية أو أجنبية ، اذ يجب التسليم بأنه لو كانت جمهورية تنزانيا المتحـدة قد اختـارت نمطا آخر من المجتمعـات لانتهت مجموعات العمل هذه الى نتائج تختلف كل الاختلاف عن النتـائج التى نلحظها فى الوقت الحاضر .

ربط المدرسة بالعمل

من المستحسن أن ندرس العـديد من التعريفات الممكنة لهذه الفـكرة اذا أردنا أن نقدر بالكامل الجهد الذى بذلته جمهوريـة تنزانيا المتحدة . ففى رأى للبعض أن ربط المدرسة بالعمل يجب أن يفسر بأنه ادماج المدرسة فى عالم العمل، وبعبـارة أخرى أن المطلوب هو تطبيق أسلوب الدراسات لنصف الوقت مقترنة بعمل لنصف الوقت ؛ فتتردد التلاميذ بين التعليم النظرى الذى يعطى فى الفصول وبين عالم الواقع المادى كما سنرى فيما بعد . وقد جرب هذا الاسلوب التناوبى فى الكثير من البـلاد الاشـتراكية والرأسمالية ، وجربته جمهورية تنزانيا المتحدة ، ولم تواصل تطبيقه .

أما التعريف الثانى فانه يبرز أهمية ربط مضمون التعليم بتطبيقه العملى ، وبعبارة أخرى لايجوز لنـا أن ندرس شيئا خلاف ما يكون له تطبيق فى العالم المادى ، أى أن كل ماندرسـه يجب أن يكون قابلا للتطبيق العملى . ولايجوز أن تكون المعرفة غاية فى ذاتها ، وينبغى لنا بنوع خاص أن نحترز من الآراء المجردة . . وكان لهذا التعريف أنصـاره فى جمهورية تنزانيا المتحدة وفى غيرها من البلاد .

وقد أدرك القادة السياسيون البعيدو النظر خطر الالحاح المفرط على هذا الضرب من العلاج : فطالبوا بالتأهيل العملى مع تحصيل المعرفة البحتة فى الوقت نفسه ، كما يجب أن تستفيد ضروب التقدم فى المعرفة البحتة من اسهامات جمهورية تنزانيا المتحدة فى هذا المجال .

وثمة تعريف ثالث لموضوع ربط المدرسة بالعمل : يحدد مضمون التعليم تبعا للمشاكل المادية التى يتعين ايجاد حلول لها . معنى هذا أنه يجب على المدرسة أن تضع اولا كشفا بمشاكل المجتمع الذى توجد فى رحابه ؛ ثم تستخدم هذا الكشف فى البحث عن حلول لها . وتشكل هذه العملية الكشفية المنهاج التعليمى المطلوب . وتم بهذه الكيفية الحصول على نتائج ممتازة : وبالاخص فيما يتعلق بتحديد العناصر الهامة التى يتعين ادراجها فى برامج الدراسات القومية . وجرى الامر على هذا المنوال بالنسبة لبعض الابتكارات العلمية ذات الاثر القوى . واذا لم تكن جمهورية تنزانيا المتحدة قد قطعت حتى الآن شوطا بعيدا فى هذا السبيل فان هذا الاسلوب قد استثار مع ذلك الكثير من الاهتمام بين رجال العلم والاقتصاد والتكنولوجيا والاخصائيين فى العلوم التطبيقية .

وليست قائمة التعريفات هذه كاملة شاملة : وفى الامكان اطالتها كثيرا ؛ ولكنها تكفينا للاحاطة علما ببرنامج جمهورية تنزانيا المتحدة .

التجارب الأولى منذ عشر سنوات

بعد تصريح أروشا ، ونشر «التربية من أجل استقلال الجماعة » مباشرة اجتمع كبار موظفى التربية والتعليم القومى فى العاصمة للبحث عن أحسن الطرق لتطبيق المبادىء التى وضعت تعريفات لها . وكان وزير التربية هو الذى دعا لهذا المؤتمر الذى انعقد على أعلى المستويات واستمع الحاضرون الى الخطب التى القاها كبار الشخصيات ، ومن بينهم رئيس الجمهورية .

ومن القرارات الهامة التى اتخذت خلال هذا الاجتماع ، والتى لها شأن فى

مقالنا هذا ، القرار الخاص بضرورة تعديل التقويم المدرسى ، وتوزيع الوقت في المدرسة بحيث يتسنى الافادة بالكامل من الترتيب الزمنى للاعمال الزراعية على مدار السنة • ويجب اجراء الترتيبات اللازمة لربط المدرسة بالعمل ، بمعنى أن يتسنى للتلاميذ والطلبة القيام بأنشطة عقلية وأعمال يدوية فى آن واحد • والواقع أن التقويم المدرسى القديم لم يكن بـه أجازات مناسبة تتيح لتلاميذ المدارس والكليات الاشتراك الكامل فى النشاط الزراعى • وكـان الامر كذلك بالنسبة لتوزيـع المواعيـد الدراسية الذى كان موضوعا من قبل للوفاء بحاجات برنامج يتغيا تحصيل المعلومات النظرية • واذا كان المطلوب أن لا تكتفى المدارس بجعل فلاحة البساتين تسلية لازجاء الوقت . وانما تعتبر الزراعـة مهنـة ، كان من الضرورى تخصيص حيز أكبر لفلاحة الارض فى جداول الحصص فى المدارس والكليات • وثمة قرار ثان بضرورة تعديل تسمية المدارس التى كان يقال عنها فيما مضى انها « ابتدائية » ، بجعلها المدارس « الاسـاسية » أو « قاعدية » لتغيير ما ينتظره التلاميذ والآباء منها ـ فعبارة « المدرسة الابتدائية » توحى ضـمنا بإعداد التلاميذ لتعليم لاحق فى مراحل ثانية وثالثة ، فى حين أن عبارة المدرسة « الاساسية » أو « قاعدية » لتغيـير بتحصيل المعارف الضرورية للاسـهام الكامل فى حياة الجماعة • وسوف نرى فيما بعد ان هذا القرار الثانى لم يصب مرماه ، ذلك لان التلاميذ والاباء ليسوا من السذاجة بحيث ينخدعون بتغير بسيط فى بعض مفردات اللغة فقـد استحثهم « تصاعد معدلات المعيشة » على ارتقاء درجة أو اكثر فى السـلم الاجتماعى . بحيث يتسنى لكل فرد يطمع فى الحصول على أجر اكبر كلما اجرى دراسات على مستويات أعلى ، حتى ولو شكلت كل مرحلة تعليمية اعداد للعمل • وفى قرار ثالث أبان أعضـاء المؤتمر أن المعلمين القائمين بالتدريس فى المنشآت المدرسية تنزانيين كانوا أو أجانب ، فى حاجة الى تأهيل جديد تبعا لمقتضيات التعـليم الجـديدة • وكان المعلمون قد أحيطوا علما ، فى أغلب الأحايين ، بأن عليهم أن يواجهوا دور التعليم من زاوية مدرسية بحته ، ويقيسوا نجاح هذا الدور تبعا لنتائج الامتحانات • فكان من الضرورى توضيح الابعـاد الجـديدة التى استحدثتها القرارات السياسية اذا اريد أن تكون ذات فائدة حقيقية •

وقضى قرار رابع بمناهضة الاتجاه الانعزالى العام الذى تتبعه المدارس والكليات بالنسبة لباقى المجتمع ، واطلاق برنامج تكامل واسع لتحقيق هذا الغرض واقترحت وسائل متنوعة لتيسير هذا التكامل ، من بينها الاشتراك فى شروعات عمل محلية تفيد كلا من المدارس والجمهور (انشاء طريق مثلا) نحو تهم بدرجة أساسية الجمهور (انشاء مستوصف) ، أو المدرسة (انشاء مسكن لمدرس) •

ودرس المؤتمر نفسه آثار هذه القرارات على المراحل التعليمية ، وأصدر فى هذا الشأن القرارات التالية : فى المرحلة الأولى ، زيادة الاهتمام بالزراعة ، وتعديل البرنامج الدراسى ؛ وتعديل امتحانات اتمام الدراسة ، مع استبدال « امتحان اتمام الدراسة الابتدائية » بالامتحان « العام للقبول بالمرحلة الثانوية » ، وتنقيح المنهاج الدراسى لكى يتوافق بصورة أفضل مع أشغال الحقول ، ورفع سن الالتحاق بالمدارس الابتدائية الى سبع سنوات على الاقل •

وفى المرحلة الثانية : استحداث مشروعات ذات طبيعة عالية لحفز النشاط المحلى ؛ وتعديل المنهاج الدراسى وتوزيع الوقت المدرسى لتيسير الاشتغال فى الحقول ، وابداء العزم على اضفاء صفة قومية على امتحانات اتمام الدراسة التى كان ينظمها فى الماضى « هيئة امتحانات كامبردج

وبخصوص مدارس المعلمين : اختيار الطلبة بمزيد من الدقة ، وانشاء أنشطة منتجة خليقة بتعزيز الاستقلال المحلى ، وتربية سياسية ، ونمط جديد من الامتحانات ، وتعديل برنامج التأهيل المهنى •

وفى كل مرحلة ، اعطاء درجة مرتفعة من الاولويه المشروعات الاقتصادية القائمة على الزراعة فى المناطق الريفية ، وعلى موضوعات أخرى فى المدارس الحضرية • ولعدة سنوات كان ارتباط المدرسة بالعمل جاريا بوجه

عام على هذا المنوال ، اى تخصيص جزء من الوقت للنشاط العقلى ، وجزء آخر للعمل اليدوى • ولكن ليس ثمة شيء يؤكد انه قد نشأت بالفعل رابطة بين هذين النمطين من النشاط • ولم يكن للعمل اليدوى اية صلة بالنشاط القبلى ما دام هذا الاخير يقاس بوساطة امتحانات ذات مفهوم أجنبى (امتحانات كامبردج) التى حل محلها أخيرا « امتحانات شهادة التعليم بأفريقيا الشرقية » ، ولم يكن على الطلبة الذين يريدون النجاح فى هذه الامتحانات أن يجتازوا اختبارات فى الاشغال اليدوية ولا أن يثبتو انهم يعرفون كيف يقرنون العلم النظرى بالممارسة العملية •

التغييرات فى الهياكل من أجل ربط الدراسة بالعمل

عندما اتضح ان الجهود التى بذلت فى سبيل تنفيذ القرار السياسى لم تأت بالنتائج المرجوة قدمت اقتراحات لاصلاح النظام المدرسى على مستويين • فمن جهة أقترح تعديل مضمون البرامج المدرسية بحيث يستطيع التلميذ الذى يصل الى نهاية مرحلة دراسية أن يشغل وظيفة بمجرد أن يحصل على شهادة • معنى هذا أن على كل منشأة تعليمية أن تلقن تلاميذها بعض التخصصات العملية وتحد بالتالى من تدريس العلوم النظرية ولم يكن هذا الاقتراح بمستطاع التحقيق فى الحال على مستوى التعلم الابتدائى نظرا لكثرة التلاميذ وقلة المعلمين المؤهلين أما فى المرحلة الثانوية فقد أدى هذا الاقتراح الى وضع برنامج يسمى الان بوجه عام برنامج « التنويع والتأهيل المهنى » للتعليم الثانوى • وعلى كل مدرسة ثانوية بمقتضى هذا البرنامج أن تختار بين أربعة توجيهات أو « تخصيصات غالبة » : تقنية ، أو زراعية ، أو تجارية ، أو اقتصاد منزلى •

وفى ختام المرحلة الثانوية يكون لدى التلميذ ، مهما كانت السمة الغالبة على دراساته ، ما يكفى من الكفاءات العملية التى تمكنه من أن يكون نافعا للجماعة التى ينتمى اليها • أما بالنسبة للتلاميذ الذين يرغبون فى مواصلة

الدارسة فى المرحلة الجامعية فينظم تعليم بعض المـــواد التى تتعلـق بكل من التخصصات الغالبة • ومثال ذلك انه يتعين على المدرسة الثانوية ذات الاتجاه التقنى أن تقدم تعليما تقنيــا فى ثلث الوقت • وتخصص الثلثين الاخرين : ..لـــوم الاسياسية واللغات ؛ والتربية السياسية والانشطة الثقافية • وعند خروج التلاميذ من المدرســـــة يمكنه أن يدرس الطب بالجامعة • وحين يحصل على دبلوم الطب يكون قد اكتسب بالاضافة الى المعلومات الطبية المعلومات التقنية التى حصل عليها فى المدرسة الثانوية • وتجرى الامور على هذا المنوال ايضــــا فى سائر الفروع السائدة التى خصص لها ثلث الوقت الدراسى ، فى حـــين خصص الثلثـــان الغالبة فى الحياة العملية غيــر انه لم يجرى حتى الآن أى تحقيق فى نتائج هذه الاصلاحات.

واليوم دخل بعض « نتاج » دور التعليم الثانوى هذه ذات التخصصـات الغالبة فى الحياة العملية غير انه لم يجر حتى الآن أى تحقيق فى نتائج هذه الاصلاحات.

ومن جهة أخرى أجريت تعديلات جوهرية فى العلاقات بين المدرسة وبين المجتمع ، أى أن المدرسة بذلت جهـدا كبير فى أن تشرك المجتمع فى أنشطتها الخاصة ، وأن تشترك هى نفســـــها فى أنشطة المجتمع • ويجرى ذلك بنوع خاص باشراك الجمهور فى اعــــداد البرنامج المدرسى • ويتذكر أولئك الذين شهدوا فيلم اليونسكو / فيز عن «كوامسيسى» مختلف المشاهد التى توضح ما استطاعت المدرسة أن تفيده من تخصصات الجمهور وبالعكس ما اسهمت باضافته الى الحياة فى القرية • والمفروض ان ينســـــق البرنامج المدرسى مع حاجات المجتمـع العملية . وأن يتسنى حل مشاكل المجتمع بالاستعانة بالمعارف المكتسبة فى المدرسة ولكن لايبدو كما اتضح من دراسات أجريت حديثا على مدرسة «كوامسيسى»(١) أن التجربة قد اخرجت اشخاصا يختلفون عن أولئك الذين يتخرجون من دور التعليم الاخرى • وقد أبان هـ • ج موشـــا من جامعة دار السلام فى دراسة أجراها حديثا ، ولم تنشر بعد ، أن التلاميـــذ الذين يتخرجون من مدرسة كوامسيسى

---

(١) «المدرسة الجماهيرية»: فيلم صـــوتى بالاسود والابيض (٣٠ دقيقـــة) انتجتــه « فيز » لحســـاب وزارة التربية القوميـــة التنزانية .

يجتهدون فى ترك القرية ، وهذا هـو بالضبط الاثر المضاد لما كان يرجوه أصحاب المشروع ، أى ادماج المدرسة فى حياة القرية بحيث يندمج التلميذ بعد إتمام دراسته فى المجتمع المحلى • وليس من المؤكد فضلا عن ذلك أن ما يجرى فى كواميسي يختلف اختلافا ملموسا عما يجرى فى الكثير من دور المرحلة التعليمية الاولى منذ نشأتها •

اعداد تعليم يهيىء لاستقلال الجماعة

ظهرت مشاكل طوال فترة تنفيذ السياسة الرامية الى انشاء تعليم يهيىء لاستقلال الجماعة • وقد حلت بعض هذه المشاكل ، وبقيت مشاكل أخرى بلا حل • واهتم الحزب الذى يتابع بعناية كل المسائل التى تهم الشعب بدراسة هذه المشاكل ومحاولة حلها • وقد عرضت المشاكل التى ظهرت فى مؤتمر عام ١٩٧٤ فى الموضوع الذى نحن بصدده .سياق النجاحات التى سجلت فى جهات أخرى • فقد ذكر على سبيل المثال أن تنظيم اليوم المدرسى للتلميذ فى كوبـا يشمل ثلاث ساعات من العمل اليدوى .وثلاث ساعات من الدراسة ، « بعبارة أخرى أن العمل جـزء لايتجزأ من الدراسة ، كما أن الدراسة جزء لايتجزأ من العمل » • ومن ثم أبدى المشتركون فى المؤتمر ان تلاميذ المرحلة التالية لم تتح لهم امكانية الجمع بين التعلم النظرى والتطبيق العملى ، ولذلك فانهم ما برحوا يعتبرون وقت الفراغ حقـا لهـم .ويتصرف البعض كما لو كان التلميـذ غير ملتزم بالعمل قبـل ان ينتهى من دراسته •ولم يكن الآباء يشجعون ابناءهم على العمل فى اثناء العطلات المدرسية • ولما كان الحزب هو صاحب السلطة فى البلد ، وقد التزم حيال الشعب بأن يطبق برنامجا اشتراكيا فقد أصدر المؤتمر التوجيهات الآتية :

يجب اعادة بناء نظام التعليم بحيث يلزم كل تلميذ أو طالب انجاز عمل معين فى اطار التأهيل الذى يتلقاه •

ولما كان كل انسان اشتراكى عاملا كان من الضرورى ادخـال العمل فى

المدارس ، لان من واجبنا أن نغرس السلوك الاشتراكى فى نفوس التلاميذ والطلبة .

وكان جديرا بأولئك الذين أشاروا بالفلسفة التنزانية ان يضعوا كثفا بهذه المشاكل بعد انقضاء أعوام سبعة على تصريح أروشا . ومن تحصيل الحاصل القول بأن روما لم تشيد فى يوم واحد .ولكن الحقيقية ايضا أنه ليس من السهل تعديل طرق التفكير ، وبخاصة اذا كانت الاراء المقترح تطبيقها تبدو أشد وطاة من الاراء التى يتعين نبذها .

ولم يكتف مؤتمر الحزب بالتقرير بأن العمل جزء لايتجزأ من التأهيل الذى يعطى لكل تلميذ أو طالب ، ولكنه صرح أيضا بأن مسالة ربط التعليم بالعمل تؤدى الى مسالة الامتحانات المقترنة بهـا .وطلب المؤتمر فى هذا الصدد أن تقوم نتيجة دراسات التلميذ ، أى نجاحه أو فشله ، على أساس من اختبارات تحريرية ، ومن النتائج التى يحصل عليها فى الفصل ، وموقفه من العمل ، وانتاجيته . ويتعين ان تكون هـذه العناصر المتنوعة موضوعا لتقدير مستمر لا لامتحان تحريرى واحد ينظم فى نهاية السنة الدراسية كما كانت الحال حتى هذا الحين .

ويلخص بوضوح من هذا التوجيه الثالث أن العمل ينبغى بعد اليوم أن لايعالج باستخفاف ، حتى لو عبس المربون لدى فكرة اعطاء النتائج المتحصلة من العمل اليدوى من الاهمية ما لنتائج العمل الذهنى فى التقدير النهائى ، ومنح شهادة اتمام الدراسة . وقدر قادة الحزب أن هذه هى الوسيلة الوحيدة لأخذ العمل اليدوى بمزيد من الاهتمام والجدية . وقد اتخذ مؤتمر الحزب قراره — كامتداد منطقى للتوجيهات السابقة التى توجب على كل مرحلة دراسية أن تكون مرحلة كاملة من التعليم والاعداد للحياة العاملة — أن لايقبل بالجامعة طلبة أتموا دراستهم الثانوية وحدها فحسب . وعلى ذلك وضع المؤتمر مبدأ أنه ، من الآن فصاعدا ، يجب على كل طالب يريد الالتحاق بالجامعة أن يملك

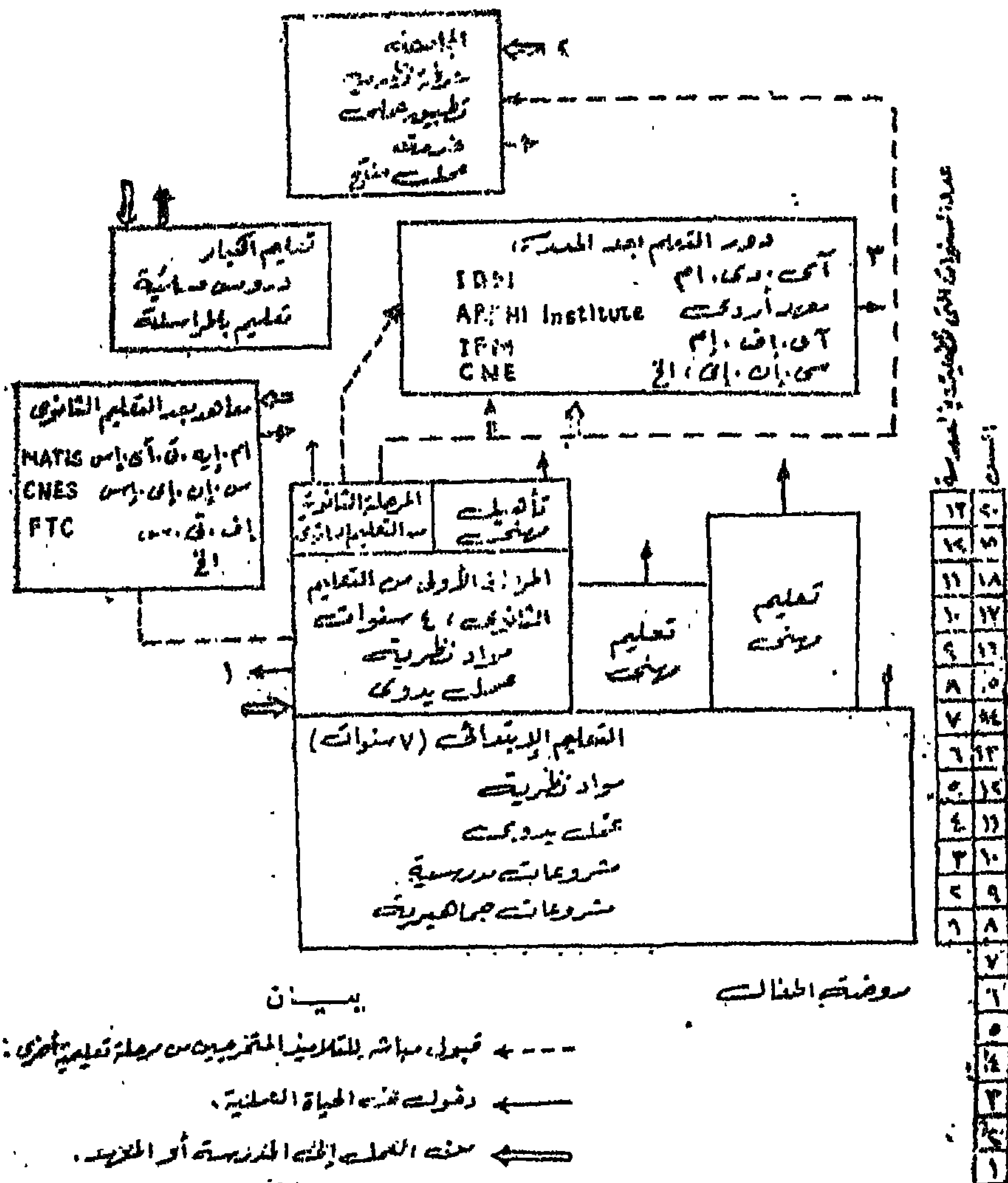
القدرات العقلية المطلوبة ، وأن يكون فى الوقت نفسه ، وبصورة واضحة ، عاملا فى خدمة الشعب •

هذا التوجيه الرابع يجعل الاهمية الاولى للتعريف بمسألة ربط المدرسة بالعمل وقرن الدراسة نصف الوقت بالعمل نصف الوقت . فيجب من الآن مساعدا على كل طالب أن يتم بنجاح دراسته الثانوية ؛ ثم يعمل فترة معينة قبل أن يلتحق بمرحلة التعليم العالى • بل لقد اقترح البعض تدبير فترة انقطاع من هذا النوع فى مرحلة السنوات الست التى يستغرقها التعليم الثانوى . فيقضى التلميذ أربع سنوات فى التعليم الثانوى . ثم يشتغل بضع سنوات قبل أن يبدأ السنتين الاخيرتين من مرحلة التعليم الثانوية ، ثم يشتغل ثانية سنتين أو ثلاث سنوات قبل أن يلتحق بالجامعة بصفة نهائية •

ويوضح الرسم البيانى فيما يلى النتائج الخالصة لهذه التوجيهات التى تتغيا ربط المدرسة بالعمل(1) ويجب التسليم بأن هذا الرسم يميل الى تعميم الوضع الحاضر الى أقصى حد • ونلاحظ أن الاطفال يدخلون المدرسة الابتدائية فى سن السابعة بمقتضى قرار ادارى صدر تنفيذا للمنشور الدورى المؤرخ عام ١٩٦٧ بشأن « التعليم الذى يعد لاستقلال الجماعة » • ولقد قيل فى الواقع انه أريد ربط المدرسة بالعمل تعين على التلميذ عند مغادرته المدرسة أن يكون قد بلغ من العمر مبلغا يجعله قادرا على مزاولة العمل فى الحقل أو المصنع ، أو فى ورشة نجارة وما الى ذلك ويشترك الطفل فى مدة الدراسة فى كل أنواع النشاط التى توافق أوصاف العمل الثلاثة • ومشروع كوامسيسى ليس الا صورة لما يجرى فى جمهورية تنزانيا المتحدة •

---

(1) ج . مارى . « توجيهات بشأن اقامة تعليم يهيىء الاعتماد على النفس : ادماج العمل فى الدراسات مع جميع دور التعليم » مايو ١٩٧٥ ، صفحة ٢٠



ملاحظات :

١ — في بعض المنشآت الخاصة فقط .

٢ — تلك هي الخطة التي تتبعها الأغلبية منذ يولية ١٩٣٥ .

٣ — كانت آخر مجموعة اتبعت هذه الخطة قد دخلت المدرسة في يولية ١٩٧٤ ، ولكن النظام القديم لم يزل ساريا بالنسبة للفتيات وبعض التشكيلات المهنية والتقنية .

وفى ختام السنين السبع للمرحلة الابتدائية : أى فى سن الرابعة عشر ، يكون للطفل الخيار بين أشياء ثلاثة : أن يتخذ وظيفة له ، أو يتابع برنامجا طويلا من التأهيل المهنى، أو يلتحق بدار للتعليم الثانوى . وتتيح له كل من الطرق الثلاث المقترحة امكانية العودة الى المدرسة فى مرحلة غير التى كان فيها.
أما أولئك الذين يتبعون الطريق الاول فانهم قلما تتاح لهم فرصة العودة الى المدرسة ، الا اذا عقدوا العزم القوى على العودة اليها . وهم يستطيعون ذلك اذا تابعوا الدراسة الخاصة بتعليم الكبار ، أو طلبوا الالتحاق بمدرسة ثانوية خاصة، أو وجدوا فيما بعد مكانا فى دار للتأهيل المهنى .

وفى ختام المرحلة الاولى من التعليم الثانوى ، يكون التلميذ قد بلغ الثامنة عشرة ؛ وله عندئذ الخيار بين احتمالات أربعة : اما أن يلتحق بمنشأة متخصصة فى التأهيل المهنى ، أو فى دار للمرحلة العليا من التعليم الثانوى(1) حيث يقضى سنتين دراسيتين ، أو يلتحق بدار للتعليم المهنى ؛ أو يبدأ من فوره فى العمل . وبالنظر الى ماسبق ذكره من انشاء نشاط عملى غالب فى دور التعليم الثانوى ازداد عدد الشبان الذين يتمتعون فى ختام دراستهم الثانوية بقدرات فنية يزداد الطلب عليها فى مضمار العمل . والامر كذلك بالنسبة لأولئك الذين يرغبون فى العمل لحسابهم الخاص.

وعند تخرج الشبان فى نهاية المرحلة الثانية من التعليم الثانوى يكونون قد بلغوا حوالى عشرين سنة من العمر ،وعلى أهبة الدخول فى الجامعة . غير أنه يجب عليهم بمقتضى القرار الذى أصدره الحزب فى عام ١٩٧٤ أن ينتظروا حوالى ثلاث سنوات ، منها سنة يقضونها فى « الخدمة الوطنية »(2) . وفى غضون

(1) المرحلة العليا ، أو الدورة الثانية من التعليم الثانوى (المستوى المتقدم) ، تشمل السنتين الخامسة والسادسة من هذا التعليم .

(2) اقر القانون الخاص بالخدمة الوطنية فى بداية الحقبة السابقة ، ولكنه لم يطبق الا فى عام ١٩٦٧ على حاملى شهادات دور التعليم الثانوى ، ودور التعليم العالى ، وغيرها من دور التعليم المعتمدة . وينص هذا القانون على انه يجب على الشبان الذين ينطبق عليهم القانون ان يمضوا سنة واحدة فى معسكر يتلقون فيه تدريبا عسكريا ، ويشتركون فى بعض الاعمال النافعة للوطن مثل الاشغال الزراعية واعمال البناء ، وغيرها) .

هذه الفترة يسهم الشبان بنوعما فى الانتاج بفضل المعلومات التقنية التى اكتسبوها فى المدرسة ، والمعلومات النظرية التى استوعبوها مدة دراستهم . وتؤمن جمهورية تنزانيا المتحدة بالتعليم الدائم ، ولذلك فانها تخص تعليم الكبار باهتمام كبير . وفى مقدور العامل الموظف أن يرتقى مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم ، والرباط بين المدرسة والعمل بالنسبة اليه رباط دائم .

ما انتهى اليه ربط المدرسة بالعمل من نجاح

من أنواع النجاح البارزة التى سجلت فى هذا الشأن ماهو ذو طبيعة سياسية . ولقد أصبح من العقائد الراسخة أنه يجب ربط التعليم بالعمل . وفى كشف الانجازات التى تمت فى مجال التعليم خلال السنوات العشر التالية لاعلان أروشا(۱) أفرد الرئيس نيريرى مكانا ممتازا لهذه العملية التطويرية ، ولفت الانظار أيضا الى أن تعليم الكبار لا يستهدف مجرد تعليم القراءة والكتابة بقدر ما يستهدف مكافحة الأمية المهنية . بعبارة أخرى أن الكبار لم يتعلموا القراءة والكتابة فحسب ، وانما اكتسبوا فى الوقت نفسه معلومات جديدة فى الزراعة وصيد السمك وتربية الحيوان وغير ذلك . وقد اتخذ تعليمهم طابعا عمليا ، أى تناول أعمالهم ، ووسيلتهم فى كسب المعيشة . وأوضح الرئيس نيريرى أن الامر كذلك بالنسبة للتعليم المدرسى . وليس ثمة من ينكر فى الوقت الحاضر فائدة ربط المدرسة بالعمل . ولقد أصبح هذا الربط فى الوقت الحاضر قاعدة مسلما بها . ويصرح الرئيس نيريرى بأنه فى خلال السنة المالية ١٩٧٤/١٩٧٥ أنتجت المنشآت المدرسية من المحاصيل الغذائية ماتزيد قيمته الاجمالية على ٧٫٧٠٠٫٠٠٠ شلن ، وليس هذا المبلغ بضخم ، ولكنه يمثل تقدما كبيرا بالنسبة لحصيلة عام ١٩٦٧ . وسوف يقدر أولئك الذين أسهموا فى هذا العمل المنتج منذ

---

(۱) ج . ك . نيريرى : « عشر سنوات بعد أعلان اروشا » دار السلام ، المطبعة الحكومية ، ١٩٧٧ .

(۲) ج . مماری : « تنفيذ قرارات ميزوما : شروط القبول بجامعة دار السلام » صفحات عن التعليم والتنمية ، رقم ۳ ، ديسمبر ١٩٧٦ ، صفحات ۲۸ — ۳۰ .

الآن العمل اليدوى حق قدره . ويكونون أكثر نفعا للمجتمع مما كان عليه أسلافهم فى السنين الماضية .

ويسجل الرئيس نيريرى أيضا فى أصول هذا الكشف الغاء الاجراءات التقليدية التى كانت متبعة بشأن قبول الطلبة بالجامعة ، فلم يعد يقبل بها سوى الطلبة الذين سبق أن اشتغلوا بعمل أو بأكثر . وتتحكم من الآن فصاعدا فى شروط القبول ثلاثة معايير: مستوى المعلومات ؛ والخبرة فى العمل ، والصفات الخلقية التى ينسبها الى الطالب بعض زملائه فى العمل . ويتشكل منهم لجنة للتقويم(٢) . وثمة نجاح آخر سبق ذكره ؛ وأشار اليه الرئيس فى تقريره لعام ١٩٧٧ ، خاص باصلاح التعليم الثانوى : فقد نظمت دورة مهنية أو عملية (غالبة) بالمدارس التى كان التعليم بها حتى بضع سنوات مضت ذا طبيعة تقليدية بحتة (مدارس الليسيه). وفى رأى مواليمو ج.ك. نيريرى أن هذا الاصلاح يتيح ربط ما تعلمه المدارس بما تتطلبه الحياة العاملة ربطا نافعا وتتجاوب المعارف العملية والنظرية التى تلقن للطلبة على هذا الوجه مع حاجات جمهورية تنزانيا المتحدة ، ولكنها تتيح فى الوقت نفسه للشبان أن يتلقوا الدراسات التى تعطى على مستوى أعلى فى دور التعليم بعد الثانوى .

ولايذكر التقرير شيئا عن التجارب الاخرى التى أجريت ، كتجربة المدرسة الجماهيرية التابعة لمركز التربية الجماهيرية ، والكلية الشعبية ؛ وغير ذلك من المنشآت الاخرى من النوع نفسه التابعة للتعليم الابتدائى أو معاهد المعلمين . وتصدر هذه التجارب كلها فى الواقع عن الارادة العامة لاشراك المجتمع فى تطوير مدارسه وانشاء دور تفى بهذه الاحتياجات .

مشاكل ربط المدرسة بالعمل

من المشاكل العسيرة التى تعترض القائمين بالاصلاح اقناع التلاميذ والآباء والمجتمع بضرورة التغيير . فالناس يريدون أن يعرفوا هذا نوع التجديد

المقتـرح من أجلهم يجرى تنفيـذه فى جهات أخرى من العالم . وهنـاك فى بعض البلاد ، بطبيعة الحال ، مدارس تربط الدراسات بالعمل . غير أن أحسن اجابة يمكن أن يقدمها القادة السياسيون فى هذا الصدد هى أننا نربى أولادنا من أجل حياة سوف يحيونها بالارجح فى جمهورية تنزانيا المتحدة . ذلك أن أكثر من ٩٠٪ من هؤلاء الاولاد سوف تدعوهم الظروف للمعيشة فيها . ولا يكل الرئيس نيريرى من تأكيد أهميـة التخلص من العقلية الاستعمارية الموروثة من الماضى ، والتى تتميز باحتقار العمل اليدوى . وانا لنأمل أن تساعد قدوته الشخصية فى هذا الشأن مواطنيه على أن يحسنوا فهم المدرس الذى يريد أن يلقنهم اياه .

وثمة مشكلة أخرى تتمثل فى نقص عدد المعلمين أصحاب الكفاءات التقنية المطلوبة . والواقع أنه لايوجد الكثـير من مدرسى المرحلة الثانية القادرين على اعطاء دروس تتمشى مع مختلف التوجيهات أو التخصصات «الغالبة» العملية . أما أولئك المؤهلون لاداء هذا العمل فانهم مرهقون بالعدد الكبير من التلاميذ الذين تكتظ بهم الفصـول . من الواجب اذن تنظيم تأهيل عملى اضافى للعدد الكبير من أساتذة المرحلة الثانية الذين سـبق تأهيلهم لتعـليم المـواد التقليدية التى يزداد الطلب عليها باطراد(١) . فثمـة بعض مدرسى الكيمياء ، على سـبيل المثـال ، حاولوا ربط كيميـاء التربـة بحاجات المزارعين العملية ، كما حـاول بعض مدرسى الطبيعة ربط دراسة الضغط الهيدروليكى (المائى) بحاجات الرى . ولاشك أن هذه الجهود جديرة بالثناء ، ولكنها لاتتقدم بالدرجة الكافية .

ويزداد هذا النقص فى عدد المعلمين الاكفاء خطورة لان الحكومة والمؤسسات شبه العامة فى حاجـة هى أيضـا الى أشـخاص من ذوى الخبرات التقنيـة

---

(١) نظمت جامعة دار السلام ادارة التبسيط الزراعى بكلية الزراعة ، وغرس الغابات ، والطب البيطرى ، ونظمت كذلك محاضرات فى اعادة التأهيل تتيح لحملة ليسانس فى العلوم (مع تقدير فى الزراعة) ان يلحقوا بدور للتعليم الثانوى ذات اتجاه زراعى . ويدور البحث فى اتخاذ اجراءات من هـذا النوع بالنسـبة للاتجاهات والتخصصات الاخـرى . ويجرى الان تطبيق بعض الخطط على مستوى التعليم السابق للجامعى .

المماثلة : من مهندسين ، وتقنيين ومهندسين زراعيين ، وأطباء بيطريين ، يمكن أن يكونوا مدرسين ممتازين . ولكنهم مطلوبون لمزاولة مهنهم هذه فى الجهات المذكورة • لذلك تبذل الجهود فى الوقت الحاضر لتأهيل كادر متخصص لتدريس المواد العملية (الغالية) •

وهناك مشكلة ثالثة تقوم أيضا عقبة فى طريق ربط المدرسة بالعمل ، تتعلق بالوضع الاقتصادى الراهن فى تنزانيا • فقد كان لدينا لزمن طويل اقتصاد تبعى يقوم على حاجات البلاد المتقدمة • وكنا نستورد سلعا مصنوعة ونصدر مواد أولية ، كما كنا نعتمد على تقنيات مستوردة من الخارج ، وأهملنا عمدا التقنيات الوطنية • وفى كثير من الاحوال التى كان فى مقدورنا فيها أن نستفيد من الكفاءات والمعارف المتاحة محليا خيبنا آمال أولئك الذين يملكونها ، وذلك بأن كنا نحصل عليها من الخارج بثمن فادح • ولن يتأتى لنا أن نربط المدرسة بالعمل ربطا صحيحا الا اذا عالجنا هذا الوضع ، ومن الواجب اذلك أن نعدل البرامج المدرسية التى كان مضمونها حتى الآن يوفى بالمطالب الاجنبية ، لا بالحاجات القومية •

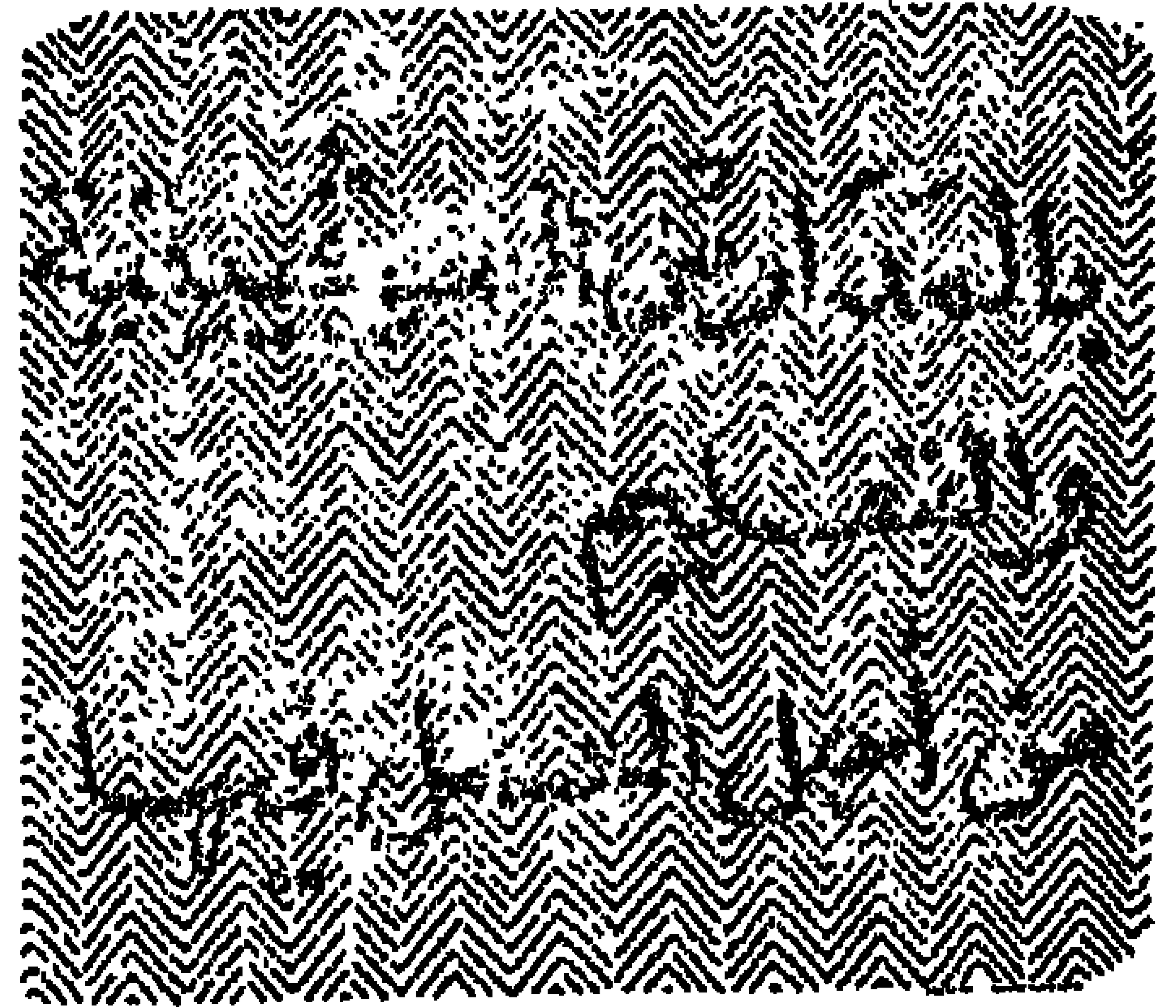
وهناك أيضا مشكلة رابعة (ذكرناها آنفا) تتعلق بنظام الامتحانات • فما لم تعط الاهمية اللازمة لتقويم المواقف بالنسبة للعمل اليدوى وقياس نتائجه فى المجال العملى فان التلاميذ يبذلون الجهد بنوع خاص فى مجال الانشطة العقلية • وقد أجريت أول المحاولات فى هذا الصدد فى الامتحانات الاهلية التى جرت عام ١٩٧٦ ، اذ كان على التلاميذ أن يؤدوا اختبارات تحريرية وعملية فى آن واحد • وكانت بعض الاختبارات تستهدف أيضا معرفة موقفهم ازاء العمل ، والسمات الرئيسية التى تميز شخصيتهم • ولا يمكن أن تكون هذه التجارب الاولى خالية من العيوب فى جميع الاحوال ، ولكنها تهيىء قاعدة للانطلاق واحراز ضروب لاحقة من النجاح •

حاولنا فى هذا المقال الموجز أن نبرز كيف تعمل جمهورية تنزانيا المتحدة جاهدة

على اعداد سياسة عملية محسوسة فى مجال التربية والتعليم ، تسمح بتحقيق الفلسفة السياسية التى ينتهجها البلد • وتعمل جمهورية تنزانيا المتحدة بمفهومها الاشتراكى الصريح على بنـــاء مجتمع العدالة والمساواة الذى تسوده الكرامة والعدالة والحرية الانســـــانية • ومن المبادىء الرئيسية الواجب مراعاتها لبناء مثل هذا المجتمع مبدأ يتعلق بالعمل ، اذ يجب أن يكون كل انسان عامـــلا ، وأن لايستغل انسان انســـانا آخر • ولكى ينبغى تحويل هذا المبدأ الى حقيقـــة واقعة يجب نشر الكفاءات التقنية التى تتيح لكل انسان أن يســـهم بالكامل فى العمل المشترك • لذلك شرعنا فى اصلاح نظامنا التعليمى ليخرج القادة والعاملين الاشتراكيين الذين تحتاج اليهم جمهوريتنا فى الحاضر والمستقبل • ولانا لنبذل الجهد لكى نقرن المدرسة بالعمل بحيث يتسنى لنا أن نعزز الاتجاهات والمعارف التقنية المناسبة • ومن السابق للاوان أن نؤكد أن هـــــذه التجربة سوف تنجح ، ولكن هنـــاك بعض الـــدلائل على أن ثمـــة انجازات كبيرة قد تمت فى هذا السبيل • ولن يكون النجـــاح ممكنـــا الا اذا ظل المجتمع بطمه وفيا لانتزامه الاشتراكى ، ونظام التعليم هو صدى القواعد التى تحكم المجتمع وأمانيه ، وبخاصة الجماعة الســـائدة فيه • ولكن ليس لدينا سبب يدعونا للتفكير فى أن جمهورية تنزانيـــا المتحدة قد تغير أهدافها ، أو أن مدارسها سوف تقصر فى أداء الرسالة التى كلفت بتحقيقها ، والتى تتمثل فى ربط البرامج المدرسية بالحياة العملية •

المترجم : أحمـــد رضـــا

مدخل إلى العمل



الكاتب : نيقولاى سميكن

المترجم : درية على الكرار

الكاتب : نيقولاى بورنيريفيش سميكن

تخرج فى كلية التاريخ بمعهد اورنبرج للمعلمين وهو حاصل على درجة الكانديدات فى البيداجوجيا (علم اصول التدريس) . وكان مدرسا ثم مديرا للدراسات فى المدرسة ثم مفتشا ثم مدير قطاع التعليم لمنطقة فى اورنبرج ثم نائب رئيس لجنة الحى التنفيذية السوفيتية ورئيس هيئة التعليم باللجنة التنفيذية لحى اورنبرج ، ويعمل الان نائب مدير معهد التدريب على العمل والبحوث العلمية باديمية علوم البيداجوجيا باتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية واهم اعماله : « الارشاد المهنى بالمدارس الريفية » و « فرق الانتاج الطلابية » .

على المدارس السوفيتية تدريب تلاميذها على عمل ينفعهم اجتماعية وتزويدهم بالارشاد المهنى الذى يأخذ فى الاعتبار قدراتهم والاحتياجات الاقتصادية الجارية من القوى العاملة .

ويتضمن اعداد التلاميذ للعمل أولا وأخيرا بث حب العمل فيهم والاعتقاد الراسخ فى أنهم ينبغى ان يسهموا اسهاما شخصيا فى خدمة مجتمعهم . والتعليم من هذا النوع يضع أساس غرس المبادىء والمعتقدات الادبية فيهم .

وأول خطوة فى عملية التعليم من أجل العمل بالمدارس هى تنظيمها بطريقة قويمة وفعالة حيث ان التدريب فى واقع الامر عمل حيوى الاهمية يقوم به التلاميذ ويعتبر أحد أساسيات التنمية الشخصية والتقدم . وهكذا يواصل المدرسون اهتمامهم ليضمنوا أن يكتسب تلاميذهم موقفا جادا من التعليم ويطلبوا منهم جهودا منتظمة يكرسونها لاستيعاب الموضوعات المقررة عليهم .

وتتضمن المقررات المدرسية للصفوف من الاول حتى العاشر ـ بالاضافة الى

المبادىء الاساسية للعلوم — دروسا خاصة فى التدريب على العمل • وخلال هذه الدروس بالصفين الثانى والثالث يكتسب الاطفال مهارات العمل الاولية ويشتركون فى أعمال التيار الانتاجية ومراحل صنعها المتبعة • ان الاطفال يهتمون بنوع خاص بالتصميم والتشييد. ويبدى المدرسون مواهب الاطفال الخلاقة والفنية وقدراتهم على التحصيل •

وفى الصفوف من الرابع الى الثامن تعطى دروس عن الاعداد للعمل فى الورش المدرسية ، ويقوم التلاميذ بواجبات عملية خلال الدروس التقنية التى تشمل المبادىء الاساسية للرسم واستخدام الآلات والاعمال الكهربائية والخشبية والمعدنية واعمال البلاستيك. كما يعمل تلاميذ هذه الصفوف فى المشروعات التجريبية للمدرسة •

وفى الصفين التاسع والعاشر يتركز التعليم من أجل العمل على توسيع وتنمية معلومات وقدرات التلاميذ الفنية التطبيقية ، وتعليمهم بعض المهارات الخاصة وتنمية موهبة الخلق الفنية لديهم ، كما يشمل التعليم من اجل العمل اعمالا تجريبية فى الزراعة وتعريفا بمجال عريض من الاعمال المهنية ، وخلال مدة دراستهم جميعها يتعلم الاطفال حب العمل واحترامه ويعدون للتفانى فيه •

وتأخذ المقررات والمناهج المدرسية فى الاعتبار المعالم القومية والمحلية الخاصة • ومنذ العام الدراسى ٦٨ /١٩٦٩. وهم يعطون فى المدارس الواقعة فى المناطق التى تزاول فيها أعمال الحرف تعليما أثناء الدروس التقنية عن أساليب انتاج المنتجات الحرفية ، وهذا يتيح الفرصة لانتقال مهارات القوم من أصحاب الحرف من جيل الى جيل ولاتقانها •

ويعمل تلاميذ الصفوف العليا بالمدارس الثانوية فى الورش المدرسية ووحدات الانتاج والمصانع التابعة للمدرسة حيثما تمليه عليهم اهتماماتهم، ويكتسبون الخبرات فى أعمال المعادن وهندسة الراديو والكهرباء والكيمياء

التطبيقية وصناعة السيارات والرسم الفني وأعمال الخشب وأعمال النسيج والبناء، ويختار الشباب مجالهم المتخصص آخذين بعين الاعتبار الصناعات المحليه واحتياجات العمل والتسهيلات التدريبية المتاحة •

ويقوم التدريب على الصناعة وأعمال التشييد والزراعة على أساس المواد العلمية العامة (الطبيعية والكيمياء والرياضة والاحياء) أما التدريب على العمل فى الصفين التاسع والعاشر فيأخذ فى الاعتبار مهارات العمل التى تم اكتسابها فى مدارس الصفوف الثمانية•

ويتضمن المنهج زيارات للمصانع حيث يمكن للتلاميذ دراسة الصناعات الحديثة والمهن الصناعية وكل نوبة عمل تدريبيه ومعملية • وجميع زيارات العمل وفترات التدريب الصناعى يسبقها تعليمات عن اجراءات الامن •

وتقضى المقررات الخاصة بالتدريب على العمل بالتطوير الشامل لانشطة التلاميذ الخلاقة كما تتسع للتدريب الصناعى النظرى والعملى • ويقدر المعلمون مدى تطابق العمل مع الاهداف الموضوعة لمرحلة معينة من التعليم ويقدرون قيمتها الاجتماعية وامكان تطبيق المواد العلمية العامة فى هذا الشأن• وتعلق أهمية كبيرة على تزويد التلاميذ بخلفية شاملة للحياة العملية تشمل المقدرة على تخطيط العمل والابقاء على مكان عملهم فى حالة جيدة وملاحظة اجراءات الامن فى العمل وقواعد الصحة الشخصية واستخدام الادوات والمعدات الزراعية وحسن استخدام المواد والوقت وتنفيذ خطوات وعمليات التصنيع بمهارة جاهدين فى سبيل اخراج انتاج جيد الصنع ويعلم المدرسون التلاميذ مهارات تشجع على العمل ذى الكفاءة العالية والنوعية الجيدة ، وتشجع فى هذا الصدد وبكل وسيلة روح الخلق والابتكار وحتى فى أتفه التفاصيل •

وتتم كل التدريبات والاعداد للعمل بالتعاون مع الهيئات الصناعية التى تساعد المدارس فى انشاء ورش تعليمية ومناطق تجريبية وحجرات عمل ودراسة

ومعامل ، كما يقدمون معونتهم بتزويد المدارس بطلبات توريد ، وبتزويدها بالمواد والادوات ، وبتعيين أعضاء من موظفيهم الفنيين والمهندسين للعمل مدرسين ومعلمين بها •

وفى السنوات الاخيرة تم فى عدد من المدن انشاء نظام من معاهد التدريب الصناعية مشتركة بين المدارس ومجهزة بأحدث التسهيلات التدريبية ، وتستخدم مدرسين أكفاء وعمالا مهرة ؛ وقد تمكنت هذه المعاهد من توفير المستوى المطلوب من التدريب على العمل للتلاميذ فى الصفوف المتقدمة ؛ وذلك بفضل اتصالاتهما المنتظمة والمنتجة بمجال الصناعة والعلاقة الوثيقة بين التدريب وأعمال الانتاج والمجال العريض للمهن التى تغطيها •

ففى المعهد الواقع بحى بومان فى موسكو على سبيل المثال تتمكن التلاميذ من تعلم عشر مهن متخصصة (كخرط المعادن والهندسة الكهربائية والخياطة الخ) • وفى عام ١٩٧٢ كان فى هذا المعهد ٦٦٨ تلميذاً بالصفوف المتقدمة منهم ٣٤٣ قرروا اتخاذ حياتهم العملية فى الحرف التى قد تعلموها هناك ، و ٣٣٠ ذهبوا الى مؤسسات تدريبية مناظرة •ومن بين ٦٩٩ تلميذا تخرجوا عام ١٩٧٣ ذهب ٣٦٣ للعمل فى مختلف المهن و ٢٢٥ منهم فى الصناعة و ٤٣ فى قطاع الخدمات •

كما تم تجريب نظم أخرى لتدريب التلاميذ على العمل ، وعلى سبيل المثال افتتح فى موسكو مصنع تدريبى يدعى «الشايقة» ملحق بمصنع ينتج موتورات كهربائية مصغرة • وفى الايام الاولى عندما كانت السلطات التربوية تسيطر سيطرة كاملة على الشايقة كانت هناك صعوبات جمة بالنسبة للتوسع فى الانتاج وتأسيس مواد المصنع والتسهيلات الفنية ، وكان يصنع منتجات ذات نوعية رديئة لم تكن تباع كلها ، ومن ثم لم يكن الدخل يغطى تكاليف الانتاج • وبناء على هذا عدلت اللجنة التنفيذية لموسكو السوفيتية من بنية «الشايقة» ووضعها مع تنظيم عملية تصنيع الحد الضرورى من المنتجات وتحديد أى الهيئات التى

ينبغى أن تزودها بالمواد وأى الهيئات التى ينبغى أن تتولى استلام البضائع المصنعة للبيع . وتجمع أنشطة المصنع الآن بين الادارة المركزية والاستقلال الاقتصادى وروح المبادرة ، وهى تعتبر مؤسسة اشتراكية للدولة . وتقدم أعمال التدريب والتعليم لما يربى على ٥٠٠ طالب .

ويشمل التدريب الصناعى المتاح أربعة مجالات . هى : الهندسة الكهربائية وهندسة الراديو والخياطة والطباعه . ويقوم التلاميذ أثناء مزاولتهم للعمل الانتاجى بتجميع الموتورات الكهربائية المصغرة من قطع جاهزة ، ويقومون بتركيب أجهزة راديو بالتشييس وخياطة ملابس العرائس . ويصنعون ألعابا لمؤسسة ديتسكى مير . وعند وضع الخطط يعطى اهتمام الى نوعية الانتاج تمشيا مع تأكيدات الخطوط الرئيسية للخطة الخمسية العاشرة (١٩٧٦ — ١٩٨٠) .

ويقضى تلاميذ الصف التاسع ٢١٠ ساعات سنوية فى التدريب والعمل الصناعى (ست ساعات أسبوعيا) وتلاميذ الصف العاشر يقضون ٤٨ ساعة (ثلاث ساعات أسبوعيا) فى النصف الاول من العام .

ويتم العمل الانتاجى لتلاميذ الصفين التاسع والعاشر فى ورش التدريب بالمصنع . والمناهج ونصوص الكتب يعدها العمال المهرة والمهندسون والفنيون الذين يتولون التعليم النظرى والعملى . وتنقسم الدراسات فى كل الفروع الى عمل نظرى وعملى فى المعامل وعمل انتاجى .

ويتم توفير حجرات دراسية خاصة مجهزة بأحدث المعدات وذلك للاعمال النظرية ، والعمل المعملى فى هندسة الكهرباء والراديو يرتكز فى الغالب على القيام بالابحاث ، ويتصل باختبار الظواهر الطبيعية والقوانين العلمية التى تحكم تشغيل أجزاء معينة من دوائر الكهرباء والراديو ، وتجرى الابحاث على أساس منتجات المصنع لا على مواد وأجزاء منفصلة .

ولايؤدى الطلبة فى أعمال المعمل التدريسية العمليات الصعبة والخطرة مثل الأعمال السلكية والضبط والتركيب، وانما يقومون بتركيب الدوائر الكهربائية عن طريق الترسيمات الكهربائية الكاملة وترسيمات الاشباس • وبوجه عام يهدف العمل فى المعامل الى استكمال دراسات العلوم النظرية •

والى جانب مايتلقاه التلاميذ فى المصنع من تدريب على العمل ومعرفة بأعمال الوظائف المختلفة تسنح لهم الفرصة القيام عمليا بعمل انتاجى واكتساب دبلوم يؤهلهم لمزاولة حرفة ما، فهندسة الراديو على سبيل المثال تتضمن موضوعات اذا تمكنوا منها أثناء العمل الانتاجى تمنحهم مهارات وقدرات معينة يتطلبها العمل كتركيب أجهزة الراديو أو تجميع أجزائها •

ان التدريب على العمل فى المدرسة رقم ١٠ فى نوفو سيبرسك يتم فى ورش المدرسة المجهزة بكل المعدات اللازمة لانتاج البضائع المصنعة • وتصنع هذه الورش الادوات التى تطلبها المؤسسات. كما تصنع مخرطة حديثة عالمية لخرط الخشب • ويؤدى التلاميذ دورا فعالا فى تصميم أنواع جديدة من الادوات وتنفيذ مواصفاتها النظرية والعملية : فقد اسهموا على نحو فعال ، على سبيل المثال : فى استنباط مخرطة عالمية للوالب الذكرية (هى أداة لتشكيل سنون لوالب المسامير القلاووظ والصواميل) ، وقد منحت بالتالى المدالية الذهبية فى معرض موسكو للاتحاد كله عن المنجزات الاقتصادية ، كما اخترع الطلبة بأنفسهم خرالمة لتخريم المثقبات المنسقة لعمل خراطة حلزونية أخرى •

وللمدرسة مجلس تكنولوجى للطلبة مسئول عن تنفيذ الجانب التكنولوجى لاى طلب خاص وتزويد الورش بالمعدات واجزائها ووضع خطة للعمليات •

وهناك خرائط فى الورش تبين المعدات المطلوبة من التلاميذ لاتقان استخدام المخرطة والمخارط ذات الاغراض العامة وآلات سك النقود والسحج والسن

الخ .. كما يدرسون استخدام المعدات المتخصصة الاخرى . ولديهم عموما امكانيات تعلم ثماني عشرة متخصصة .

والمدرسة لديها ناد للفيزياء يقدم المعونة المباشرة للانتاج وقد مكن ايراد بيع الادوات المصنعة في الورش النادي من الحصول على تجهيزات لاشعة ليزر حتى امكن للفيزيائيين الشباب اليوم من القيام بتجارب باشعة ليزر .

وقد تم انشـــاء مركز للمدارس للتدريب والانتاج بحي جيفورون بمقاطعة كيروفوجراد ، وذلك لخدمة اربع عشرة مدرسة ست بالحضر وثمان بالريف . وبه تسهيلات التدريب على خمســـة عشر فرعا خاصا تم اختيارها طبقا لاحتياجات قوى العمل المحليــة ، كما ينظم المركز تدريبا على العمل لتلاميذ الصفوف من الرابع حتى الثامن ، متيحا بذلك امكانية تنظيم هذا التدريب بمزيد من الكفاءة مع تجنب الازدواجية في مناهج المهـن المقررة على المرحلة المتوسطة والعليـا وتحقيق عنصر الاستمرار بـين الصف الثامن والصف التاسع .

والمركز بمثابة مدينة صغيرة بها حجرات دراسية وورش عمل وغرف للعمل وأماكن لممارسة الانشطة الانتاجيــة بمختلف انواعها . أي الزراعة وأعمال المعادن والاخشاب والبناء والتفصيل وصيانة السيارات والجرارات وهندسة الكهرباء والراديو : وأماكن لاجتماعات النادي ولمناقشــة الاساليب وعمليات الخدمات . ويوجد أيضا معمل للكيمياء الزراعية . وناد للارشاد المهني . ومكتبة . ومقصف ؛ ومبـان أخـــرى للتدريب والانتاج ؛ ومبان أخـــرى ملحقــة . ولاغراض العمل الزراعي العملي لتلاميذ الصفوف من الرابع الى الثامن والتدريب المتخصص في مجال الزراعة لمن في الصفين التاسع والعاشر تم انشاء مزرعة للتعليم والتجريب بمزرعة سنياهوم ليبنينــا التعاونية ؛ ومساحتها ٨٨ هكتارا .

وللمركز دخـــل قدره ٧٥٠٠٠ روبل ينفق بالاتفاق مع التلاميذ عـلى تزويدهم بأسباب المتعة الثقافية والاقامة المجانية والرحلات والزيارات وعلى تعميم

التسهيلات التعليمية والتقنية للمركز وعلى اجور التلاميذ •

ويوجد بالمركز ثلاثون ناديا غنيـاوزراعيا ، وتعقد به حلقات دراسـية اختيارية فى الطبيعة والكيمياء والرياضةوتوجد به سينما لعرض الافلام التقنية والعلمية •

ويقوم الطلبة بدراسة البضائـع المصنعة حتى يتمكنوا من تفهم العملية الانتاجية ككل والعلاقات المتداخلة بين مراحل التصنيع المختلفة والاعتمـاد المتبادل بينها ، كما تعطيهم صورة عامة لعملية تحويل المواد الخام الى منتجات مصنعة فرؤية المنتجات المصنعة تجعـل التلاميذ يفهمون معنى المهن الخاصة التى يقومون بها على نحو اكثر وضوحا وتساعدهم على تنمية احساسـهم بالمسئولية ازاء نوعية مايقومون به •

وتقع ادارة الورش وخطوات الانتاج والتجهيزات بأسرها على عاتق الطلبـة أنفسهم • وتعقد الاجتماعات لانتخاب رؤساء فريق العمال والمشرفـين على الورش وقادة الورديات والمجموعـات ويشكل هذا النوع من ادارة الطلبـة الذاتية لقطاعات الانتاج الفرعية جزءا من تدريب الطلبة • والنظـام يجعلهم أكثر فاعلية فى عملية التدريب على الانتاج التى تشمل المسابقات الاشتراكية بـين الفرق والورش وعقد المؤتمرات العلمية والتقنية •

ان الانشطة الصناعية والاجتماعية للعمال المتقدمين وخاصة هؤلاء الـذين ينتمون الى ألوية العمل الشـيوعى فى مجال الصـناعة والزراعة وقطـاعات الخـدمات تقـدم عظيم العون بتزويد الشباب بالتدريب النفسى والعمـلى ، فهؤلاء العمـال يذهبون الى المـدارس للتحدث عن عملهم ، ويعقدون الندوات ، وينظمون الانشطة العملية • كما يجتمع التلاميذ مع هؤلاء الناس وهم فى ظروف العمـل عنـدما يزورون الشركات والمصانع ، وهذا الاتصال بين الاجيـال يعاون الطلبة على اتقان التنظيم الرشيد والنواحى التكنولوجية للانتاج على نحو

أسرع . لذا ينمى فيهم الاتجـــاه الى الخلق فى العمل •

ويتأثر توزيع الاحتياطى من القوى العاملة (تأثرا كبيرا مما ذكر) جميعـا بنوع الارشاد المهنى الذى يتلقاه الشباب وبوجه خاص اطفال المدارس • ومن ثم يرجع تحسين مستوى وفاعلية أعمــال الارشاد المهنى الى النظريه وتطبيقاتها. وينبغى للمدارس أن تعرف أن الارشاد المهنى أصبح له هدف مراعى أكثر ممـا قبــل ، وينبغى لهم أن يأخــذوا بمزيد الاعتبار الاحتياجات الاقتصـادية من القوى العــاملة ، كمــا يجب عليهم أن يوجهوا اهتمام الشباب الى أهم المهن فى قطاعات الصناعة والزراعة والبناء وقطاع الخدمات •

ان هناك فرصا كبيرة أمام الشباب • ومن الامور الهامة ضرورة مســاهمة الارشــــاد المهنى فى التــوفيق بــين الاهتمامات الشخصية ومصالح المجتمع وضرورة أن يتم الاختيــار آخــذا فى الاعتبار التدريب على العمل الذى تلقاه الشاب وكذلك حالته الصحية ، وعلى هذا النحو أصبح حل مشــكلات التوجيــه المهنى أمرا يتعلق أساسا بعــلم النفس التربوى والتربية والطب •

وتقــوم التطــورات العلميـــة والتكنولوجية بتقديم الاساس المــادى للتغيرات الجذرية فى طبيعة العمــل وفى مهن السكان ومهاراتهم • ومع تقــدم العلم والتكنولوجيا تختفى مهن معينـــة وتظهر أخرى جديدة • ويغطى التعليم الصناعى المقرر فى المدارس أحـــدث التطورات جميعها والانتاج الحـــالى والمقبــل ، ويعلم الشـــباب احترام كل أشكال العمــل ، ويتيح لهم فى الوقت نفسه ان ينموا أذواقهم واهتماماتهم •

وينبغى حث الجماهير على احتراف مهن انتاجية لمجرد أن المجتمع فى حاجة شديدة جدا لهذا النوع من العمــل • وسبب آخر هو أنه حتى المتخصصون الذين على درجة عالية من التأهيل (مثل المهندسين) لايحققون نتائج أفضل الا اذا كانت لهم خبرة فى العمــــل الذى فى المستوى الادنى فى مجال تخصصهم •

ويغطى التوجيه المهنى كذلك مهنا معينة. وهذا يلبى بعض طلبات العمل المقدمة من الطلبة •

ان من مجالات التقدم العلمى والتكنولوجى انتاج أدوات جديدة مساعدة للعمل • ويتطلب هذا بالاضافة الى التعليم العام تحسين التعليم الصناعى واتقان تشغيل الماكينات المعقدة والمصانع ودراسة فروع التكنولوجيا الجديدة ، ويحاول المعلمون فى جميع المواد المقررة ربط التعليم بطريقة عميقة بالتطورات فى مجال العلم والتكنولوجيا. وسوف تتم تحسينات أخرى فى هذا الاتجاه : فعلى سبيل المثال نحن نستخدم أمثلة معينة لنبرهن للتلاميذ بالسنوات العالية على الفاعلية العظيمة لسياسة الحزب فيما يتعلق بالتخصص والتركيز على الانتاج الزراعى من خلال التعاون المتداخل بين الوحدات الانتاجية والتكامل الزراعى والصناعى • فعلى خريجى الكليات الزراعية أن يعرفوا ان هذا يفتح لهم امكانيات ضخمة لمضاعفة حجم الانتاج وتحقيق ارتفاع كبير فى الانتاجية وتخفيض تكاليف الانتاج فى الزراعة وتربية المواشى • ان الجماعات المشتركة لتربية المواشى ووحدات الفلاحة الصناعية لانتاج الخضر ومعالجتها صناعيا والاقسام الفرعية المتخصصة لخدمة أنظمة استصلاح الاراضى بمزارع الدولة كل هؤلاء يحتاجون الى خدمات متخصصين على درجة عالية من التأهيل ملمين بأحدث الاساليب وعلى فهم بالاقتصاد •

وبذلك يشمل التوجيه المهنى :

١ — اشراك المؤسسات الانتاجية والعامة فى الانواع المختلفة للانشطة التربوية والارشادية (فهم ينتقون المعلمين لتعليم العمل وقادة النوادى والجماعات التى تغطى اهتمامات خاصة والمرشدين فى الزيارات المدرسية للمصانع ومنظمى الاجتماعات والامسيات والندوات الخاصة بالشباب حول اختيار المهنة ومراسلى صحف الحوائط المدرسية « ماذا سأكون ؟ » الخ) •

٢ ــ مساعدة المنظمات الانتاجية للمدارس فى انشاء الوسائل التعليمية الميسرة للتدريب على العمل والتوجيه المهنى (تجهيزات فصول التعليم والتوجيه المهنى، وتنظيم معسكرات عمل واستجمام، وتزويد فرق التدريب المدرسية بالمعدات الزراعيـــة اللازمـــة والحبوب والوقود وزيوت التشحيم وانشاء وحدات انتاجية مشتركة بين المدارس الخ) •

٣ ــ العثور على وظيفة للحاصلين على اجازات دراسية من المدارس •

٤ ــ اشراف العاملين المخضرمين ممن هم على أعلى مستوى من الخبرة والكفاءة على انتاج العمال الحديثى التأهيـــل وانشاء مدارس لعمل الانتاج الحديثين•

٥ ــ تشجيع المؤســـات الثقافية والمكتبات على التعاون فى مجال التوجيه المهنى للشباب •

وقد أقامت عدة مدارس لجـــانا لأولياء الامور مشـــتركة بين المدارس لتنسيق مايقوم به المجتمع والمــدارس والاسر لتوفير وســـائل التدريب على العمل للشباب • وتضم هذه اللجـــان بالاضافة الى أولياء الامور ، ممثلين عن الشركات والمزارع الجمـــاعية وممثلى الهيئات العامة والمتخصصين الصناعيين والزراعيين •

ان مـديرى واخصـــائيى المزارع والهيئات التجارية يدلون بأحاديث خلال الحصص الدراسية وفى غير أوقـــات الفصول ، ويساعدون التلاميذ فى تنفيذ خططهم الدراسية التى تتضمن تجارب فى مجال الزراعة والتشييد والانشـطة الابداعية • وبالاضافة الى ذلك يقودون بتزويد التلاميذ بالمعلومات عن موضوعات مثل الوضع الاقتصـــادى للصـــناعة وامكاناتها المقبلة ومسئولياتها المباشرة واحتياجات القوى العاملة الصناعية ، كما يضعون مقترحات محـددة للطلبـة الحاصلين على اجازات دراســـية من المدرسة فيما يتعلق بالخطوات الوظيفية

ويحيطونهم علما بظروف العمل ويكافئون الشباب العاملين فى الصناعة والزراعة .

ويعطى اهتمام خاص لمشكلة تمكين الطلبة الحاصلين على اجازات دراسية من المدرسة من التكيف مع ظروف العمل. فالصبيان والبنات فى السابعة عشرة أو الثامنة عشرة من العمر حتى لو كانوا ملمين بمهنة متخصصة فى المدرسة (سائق ، مزارع ، سائق جرارات) لايكونون على مستوى العمال ذوى الخبرة ، كما يمكن أن تكون أيامهم الاولى القليلة فى العمل مخيبة للآمال . وتقرر المدارس بالتعاون مع مديرى الاعمال كيفية معاونة الشباب ليقفوا على قدم أكثر رسوخا واكثر ثقة .

وفى المناطق الريفية توجد امتيازات معينة للشباب من العمال الذين انتهوا للتوهم من المدرسة الثانوية . فهؤلاء الذين يبدأون العمل فى مزرعة جماعية (أو تابعة للدولة) يتلقون منحة مطلقا ويأخذون فى العام الاول مرتبا مضمونا ومرتباتهم تزيد بنسبة ١٠٪ على المعدل القياسى . ومن يبلى بلاء حسنا من خريجى المدارس فى عمله الانتاجى يحق له الالتحاق بمعهد أو كلية فنية باعتباره طالبا حاصلا على منحة تساعده بها المزرعة الجماعية أو مزرعة الدولة ، وتحصل أسر الحاصلين على الاجازات الدراسية على قروض لبناء مساكن أو شقق .

ويحسب أجر الحاصلين على اجازة مدرسية فى بعض وحدات تربية المواشى على أساس ٦٠٪ من انتاجهم العادى وذلك فى الاشهر الثلاثة الاولى وعلى أساس ٨٠٪ فى الاشهر الثلاثة التالية.

وبذلك فان التعليم العملى والتعليم والتوجيه المهنى كله يهدف أولا وأخيرا الى تقديم حل المشاكل ، مثل مشكلة اثارة اهتمام الاطفال بالعمل وجعلهم متحمسين للتأهيل المهنى ، وتنمية قدراتهم الابداعية ، وتزويدهم بالمعلومات ، وتعليمهم المهارات ، وتشجيعهم على الاستقلال، وحثهم على توسيع معلوماتهم واستخدامها استخداما عمليا .



الكاتب : رامون إيسوس

الكاتب : رامون ايسوس من جمهورية بنمـا .

مدير التعليم الاساسي العام بوزارة التربية

فى عام ١٩٧٤ بلغ عدد التلاميذ فى المدارس ٤٩٤٣٥٢ تلميذا ، أى ٣٠ ٪ من مجموع عدد السكان ، موزعين على ٢١٩٥ مدرسة . كما بلغ عدد المدرسين ١١٤٥٤ مدرسا .

وجـاء فى تقـرير عن الالتحـاق بالمدارس فى سن معينة وفى المستويات التعليمية التقليدية ان التعليم الابتدائى الذى تقرر فى عـام ١٩٧١ أن يكون الالتحاق به فى سن السادسة قد بلغت نسـبة الملتحقين به ٩٢٪ ممن تتراوح أعمارهم بين ٦ سنوات و ١١ سنة فى عـام ١٩٧٤ .

ويتضـح من تحليل هذا الاتجـاه فى كل منطقة أن تعليم المجموعـة التى تتراوح أعمار أفرادها بين ٦ سـنوات و ١١ سنة يدل على أن نسبة الالتحـاق بالمدارس تكـاد تكون مئة فى المئة فى المـدن . وذلك لان ٩٦٪ من أطفـال المجموعة قد التحقوا بالمدارس فى عام ١٩٧٤ . أما عدد التلاميذ الصغار فى المناطق الريفية فقد بلغ ٨٨٫٦٪ منهم ومن الجدير بالذكر أن عدد الاطفـال الملتحقين بالمدارس الابتدائية فى السابعة من عمرهم ارتفع من ٦٣٠٠ فى عام ١٩٧٠ الى ٢٣٨٠٠ فى عام ١٩٧٤ : أى بنسبة ٥٣٦٫٠٪ : وذلك بسبب خفض سـن الالتحاق بهذه المدارس الى سن السادسة فى عام ١٩٧١ .

ويتضح من الارقـام الاولى فى ١٩٧٥ أن ٥٤٢٩٨٧ طفلا قد درسوا فى ٢١٨٦ مدرسة على أيدى ١٢٨٤٥ مدرساء ..

وتتضمن هذه الارقـام ٦٧ مركز التربية ، و ٢٩٧٩١ تلميذا ، و ١١٥٠ معلما للتعليم العام الاسـاسى • ومن الممكن تكوين فكرة عن مدى اسـتفادة الشعب من وسـائل التربية والتعليم •وذلك بالمقارنة بين عدد الشعب وعـدد التلاميذ الذين مروا بجميـع المراحـل الدراسية ابتداء من المدارس الاولية الى الدراسات العليا فى الجامعات •

لقد اتضح من هـذه المقارنة ان ٣ من كل • افراد يلتحقون بمـدارس التعليم •

ويهمنى أن أذكر فى هذا الشأن ان سياسة الحكومة تهدف الى تنفيذ برامج خاصة بتغيير الاوضاع الاجتماعيـة والاقتصادية اللازمة لتحقيق التطـور الشامل فى البلاد • وذلك يضطرنا الى جعل نظام التعليم ملائما لما تحتاج اليه البلاد • ووفقا للمبادىء الديمقراطيـة والعلمية الواردة فى دستور جمهـورية بنما • كما يجب فى الوقت نفسـه تعزيز امكانيات التعليم وفرصه لجميع أفراد الشعب • ويدخل الموضوع المتعـلق باصلاح التعليم فى اطـار الاجراءات التى قررت الحكومية اتخاذها لمقاومـة التبعية الاقتصادية ، كما يجب ان يحقق التعليم ما تصبو اليه البلاد من توفيـر المتعلمين والمتعلمات لتنفيذ برامـج التطور والتنمية •

لماذا نريد اصلاح التعليم

يتألف شعب بنمـا من مجموعات مختلفـة العـدد اختلافا كبيرا • ويبلـغ عـدد سـكان الارياف ٤٧٪ من جملة عدد سكان البلاد كلها • ويقيم هؤلاء الريفيون فى ٩٢٩٩ منطقة بمعدل اقل من خمسة الاف ساكن فى كل منطقة ، ولا يزال انتاجهم ضعيفا •

ويسكن حوالى ٨٢٢٨٣٤ شخصا في هذه المناطق الضعيفة الاتصال فيما بينها ضعفا يصعب معه اعتبارها مناطق سكنية هامة •

وتثير هذه البعثرة في التوزيع السكاني مشكلات اجتماعية واقتصادية تؤثر في تطوير البلاد تأثيرات نذكر منها خاصة : ضعف نظام الاراضي الزراعية وضعف انتاجها اقتصاديا وفنيا ، ثم انعدام المساواة في فرص التعليم عامة ، وعدم الخدمات من الحكومة الى اشعب مثل : العلاج ، والسكنى ، والمواصلات ، وتسويق المنتجات ، وتوفير السلع الضرورية ، وهجرة عدد كبير من سكان الريف الى المدن •

وسائل تطوير التربية الشاملة

ولقد اصبح اصلاح التعليم اداة للجهود التى تبذلها الحكومة لتطوير شعب بنما وتحقيق استقلاله وتحريره من الاستعمار وقد حلت المدرسة القومية محل المدرسة التقليدية • ولم تقتصر جهود الحكومة على الاهتمام باساليب التعليم وتقويم النتائج والمواد الدراسية وما اليها ، وانما اهتمت أيضا بجوانب أخرى هامة تتعلق بحياة الشعب ، مثل : الشؤون الصحية ، والايرادات الاقتصادية والسكنى والاحوال النفسية للاسرة ، وغير ذلك من الاعتبارات الاجتماعية التى حسبت لها حسابا في النظام التربوى الذى يستهدف العناية بالتطور المادى والثقافى للشبيبة ، فضلا عن تحقيق التنمية الاقتصادية والسياسية والثقافية للمجتمع برمته •

ولقد نص المرسوم رقم ٢ الصادر في ١٤ فبراير ١٩٧٥ على اعداد برنامج للتطوير التربوى الشامل تحت رعاية الادارة القومية للتعليم الابتدائى التى تهدف الى تقوية التعليم الاساسى العام واعطاء الاولية في هذا الشأن المناطق المتخلفة ، والاتجاه خاصة الى احلال التعليم الاساسى العام محل التعليم الابتدائى •

ولقد أنشأت الحكومة المراكز التجريبية الأولى التى سميت بمدارس الانتاج فى زابوتياو وبكسشاى ولوماديكييرو وشيتراء

وقد بدأ تنفيذ هذا البرنامج بانشاء مدرسة انتاج فى كل منطقة من المناطق التى تحتاج الى هذا النوع الجديد من المدارس • وكانت هذه المدرسة فى البداية مركزا للتعليم مركزا على المستوى الابتدائى تحول فيما بعد الى مركز للتعليم الاساسى العام ، وانشىء وفقا لمبادىء التربية العلمية والديمقراطية والوطنية بحيث يكفل بالدراسة النظرية والعملية ممارسة المهن اليدوية والثقافية ؛ واشراك المواطنين فى تقويم وتحليل المسائل المتعلقة بالانتاج واستخدام الايرادات استخداما سليما ؛ والاهتمام بتحقيق الرفاهية للجميع ، وتوثيق أواصر التضامن بينهم •

ويلاحظ ان هذا النوع من أنواع التربية والتعليم يتسم خاصة باشتراك المجتمع فى عملية التربية ، كما يلاحظ ان التعليم فى هذه الحالة يعتمد أساسا على النشاط الانتاجى الذى يهيىء للتلاميذ فرصة تلقى التعليم المفيد وتطبيق المعلومات التى حصلوا عليها ؛ والتمكن تبعا لذلك من ايجاد توازن حقيقى بين النظرى والعملى فى جميع المجالات الدراسية • كما يتيح للشعب الاسهام فى حل المشكلات العامة ، وازالة الاسباب التى تؤدى الى ايجادها •

ويستطيع كل من تتراوح سنة بين ٦ سنوات و ١٥ سنة الالتحاق بمدارس التعليم الاساسى العام • وهو تعليم يتميز بثقافة أساسية صالحة لجميع سكان البلاد ، ويسمح لهم بتلقى الدراسة الثانوية والعليا أو الجامعية أيضا • واذا لم يكن فى استطاعتهم ذلك فانه يمكنهم فى هذه الحالة ممارسة العمل فى سوق الاعمال ، والمشاركة بذلك فى تطوير الوطن وتقويته •

ويعمل نظام التحاق التلاميذ بالقسم الداخلى فى المدارس بفضل منح مالية من المقاطعات تدعم مبدأ المساواة فى فرص التعليم وتوسع نطاقه ، كما تسمح

بالاستزادة منه وتحسين التخطيط لالتحاق التلاميذ بالمعاهد فى مختلف المقاطعات حتى ولو كانت هذه المعاهد بعيدة عن مساكنهم ، وذلك من شأنه تحسين التوازن بين النفقات والفوائد فى المجالين السياسى والاجتماعي بجميع أنحاء البلاد . ويقوم كل مركز من مراكز التعليم الاساسى العام بأنشاء القسم الداخلى فيه ، ويتلقى من أجل ذلك مساعدة من الحكومة بمقتضى برنامج المنح الفومية أو اعانة مالية اجمالية تبعا لعدد تلاميذ القسم الداخلى من المقيمين فيه اقامة كاملة أو جزئية وتأتى هذه الاعانات والمنح المالية من مؤسسة التأمين الثقافى التى يساهم فيها جميع المواطنين القادرين فى بنما .

تجميع الريفيين فى مجموعات

وتقضى سياسة الحكومة للتنمية والتطوير بتجميع الريفين فى مجموعات حتى يمكنها ان توفر لهم بعض الخدمات الرئيسية مثل : الخدمات الصحية ، والترسوية ، والكهرباء ووسائل النقل وتحسين توزيع الاراضى . ومن المعروف ان هولاء الريفيين يعيشون مبعثرين فى مناطق شاسعة من البلاد ، الامر الذى يحرمهم الاستفادة بهذه الخدمات الهامة .

ومن أجل تحقيق هذه الخطة انشئت مؤسسات خاصة رسمية بمقتضى مرسوم صدر عام ١٩٧٣ نص على انشاء منظمة ادارية للتعمير تسمى بلغة البلاد « اسنتا مينتو كامبسينو » . وهى موضوعية مبدئيا داخل اطار الاصلاح الزراعى لتطوير استغلال الاراضى استغلالا علميا رشيدا ، ورفع مستوى السكان .

ومنذ تنفيذ هذه الخطة اكتسبت ١٧٥ منظمة ، موزعة على كافة المناطق الريفية فى البلاد ، الشخصية القانونية . وتضم هذه المنظمات ٦٣٩٥ أسرة أى حوالى خمسين ألف فرد .

ويزرع الريفيون المزروعات التى يروج بيعها فى الاسواق المحلية ، ويتلقون مساعدات فنية من وزارة التطوير الزراعى ؛ ومعونات مالية من بنك التنمية

الزراعية • ويساهم بعض أعضاء هذه المنظمات فى النشاط الانتاجى، وزيادة الارباح والتوجيه والتنمية والادارة • ويهتم هذا النظام بتعليم الزراع وارشادهم الى أفضل أساليب الانتاج . كما يهتم باشتراكهم فى الحياة القومية الى أقصى حد ممكن ؛ ويعمل على تحسين أحوالهم المعيشية تحسينا يحبب اليهم البقاء فى مناطقهم الريفية والامتناع عن الهجرة الى المدن •

التنسيق بين الناحية الثقافية
والسلطة الشعبية
والمؤسسات الحكومية الاخرى

وفى مراكز التعليم العام الاساسى تتصل التربية اتصالا وثيقا بمواقع ومؤسسات للتنمية والتطوير مثل مناجم سيرو كولوزادو ؛ وبايانو ، ومعامل تكرير السكر ، والمجالس الزراعية وغيرها) ؛ ويستطيع الطلبة الذين تعلموا فى هذه المعاهد أن يسهموا فى تنفيذ مشروعات وخطط وبرامج التنمية الوطنية •

ويعتمد التطوير التربوى على مبدأ جوهرى يتلخص فى انشاء علاقات بين عناصر الاقليم التكوينية وتنسيقها من أجل دعم التنمية التربوية والانتاج بصفة عامة •

وتنقسم الارياف الى ٦٥ مقاطعة تضم ٥٠٥ مراكز ، ويقيم ممثلو الحكومة اقامة مستديمة فى هذه المراكز ويتولون رياسة مجلس المركز الذى ينتخب الشعب معظم أعضائه انتخابا مباشرا وسريا • وتخضع المبادىء والاجراءات العامة والخاصة بهذا التنظيم الاساسى لاحكام قوانين ولوائح خاصة مدروسة وموافق عليها طبقا للطريقة المقررة شرعا لاشراك الشعب واستشارته فى هذا الشأن •

ويكفل وضع الدولة والحكومة دعم وتنشيط الجهود التى تستهدف تحقيق تطوير

الجماهير ورفع مستواها ويشترك ممثلو المراكز الاقليمية فى اعمال التطوير مثل برامج تعمير واستيطان المناطق الريفيةومجلس الشؤون الزراعية ولجان العناية الصحية وبرامج حكومية أخرى •

ومن أجل نجاح الخطة تستعين وزارة التربية والتعليم بكل القطاعات الشعبية والحكومية النشيطة مثل السلطات المدينة والعسكرية والدينية وغيرها من مؤسسات الدولة مثل : وزارة التنمية الزراعية وبنك التطوير الزراعى ووزارة التخطيط والسياسة الاقتصادية ووزارة الصحة ، ومعهد استغلال الموارد البشرية ، وجامعة بنما ، ووزارة العمل ، ووزارة الاشغال العمومية ، ووزارة الاسكان ، ومعهد الموارد المائية ، ومعهد المجارى ، وذلك فضلا عن كل اى قطاعات والمؤسسات المتصلة بخطط وبرامج التطوير فى البلاد •

توسيع التعليم الاساسى العام وتغييره

ويجرى تنفيذ برنامج التنمية الثقافية الشاملة باستخدام طريقتين ، احداهما تقضى بزيادة مدة الدراسة من ٦ سنوات الى ٩ سنوات فى المدارس الابتدائية والاخرى تقضى أيضا بتحويل مدارس المرحلة الدراسية الاولى الى معاهد للدراسة الاساسية العامة ابتداء من السنة السابعة • وتنص الخطة على بدء النظام الدراسى الجديد فى المناطق البعيدة والتدرج فى تطبيقه حتى الوصول الى المدن • ولقد بلغ عدد مؤسسات التعليم الاساسى العام التى كانت تعمل فى بنما عام ١٩٧٥ سبعا وستين مؤسسة ، كان ٤٣ مؤسسة منها مؤسسات ابتدائية زادت مدة الدراسة فيها ٢٤ مؤسسة أخرى من النوع التقليدى وتقرر لها برنامج جديد للسنوات الاولى والثالثة والسابعة ، وكان عدد التلاميذ الذين التحقوا بها حوالى ثلاثين الف تلميذ ، يتلقون الدراسة على يد ١١٥٠ مدرسا ولقد بدأ فى عام ١٩٧٦ تنفيذ برنامج آخر جديد للسنوات الثانية والرابعة والثامنة فى ٦٧ مؤسسة تعليمية ، وتقرر اجراء مثل هذا التعديل خلال السنة الحالية ١٩٧٧ ، وفى عام ١٩٧٦ بدأت ٤٣

مركزا عملها وكانت ٤ فقط تشتمل عندبدايتها على دورة دراسية تقليدية ، وكان يؤمها ١٧٦٢١ تلميذا أفادوا من خدمات ٧٠٠ معلم •

ويحتوى برنامج التعليم الاساسى العام على ثلاث مواد هامة من الموضوعات الدراسية ، وهى العلوم والاداب والتكنولوجيا ويتلقى جميع تلاميذ البلاد دراسة مادتى العلوم والاداب بدون أى تغيير فيهما • أما تعليم التكنولوجيا فينصب على الزراعة والصناعة والتجارة والحرف والسياحة وصيد الاسماك وغيرها ، وهى مواد يجرى تدريس ما يتناسب منها مع المنطقة التى يتواجد فيها معهد التعليم ، ويفكر المسئولون فى أن يضيفوا اليها مادة الاقتصاد المحلى •

ولأغراض فنية (تقنية) بالاضافة الى مراعاة تطور التلاميذ الصغار تقرر تقسيم التعليم الاساسى العام الى ثلاثة مستويات ، هى : المستوى الابتدائى الذى يتناول السنتين الاوليين من التعليم ، والمستوى المتوسط الذى يبدأ من السنة الثالثة الى السادسة ، والمستوى الاخير وهو يبدأ من العام السابع الى التاسع • ويزداد الاهتمام فى المستوى الثالث بتدريس التكنولوجيا حتى يتمكن التلاميذ من ممارسة التطبيق العملى لما حصلوا عليه من معلومات ويتمكنون أيضا من اختبار قدرتهم الابتكارية وطاقتهم الانتقادية ، ويساهمون تبعا لذلك مساهمة فعالة فى تطوير بلادهم وتقدمها •

ورغبة فى ازدياد فاعلية هذا التعليم جرى تدريب المعلمين على تدريس هذه البرامج الجديدة بما تحتويه من تقويم فنى جديد • وقد تم فى سنة ١٩٧٥ بتدريب ٥٠ معلما لهذا الغرض قاموا فيما بعد بتدريب حوالى ٦٠٠ معلم درسوا فى ٦٧ معهدا • وفى عام ١٩٧٦ تم تدريب مئة مدرس قاموا بعد ذلك بتدريب ألف آخرين من زملائهم ، ثم نظمت فى كل مقاطعة ندوة لاعداد معلمين للمدارس الملحقة •

ومن الجدير بالذكر ان مشروعات البرامج قد أعدها معلمون من أبناء بنما قاموا بهذه المهمة الصعبة على أحسن وجه ، وساهموا بذلك مساهمة فعالة فى اصلاح التعليم وتطويره •

وتتصل معاهد التعليم الاساسى العام اتصالا وثيقا بأعمال التطوير وانشاء مجتمع يتمتع بحياة طيبة .

ونحن نحاول وتسعى سعيا حثيثا لتطوير شعب بناء تطويرا بجعله شعبا جديدا بلادنا فى حاجة اليه ؛ شعبا قادرا على النضال فى سبيل سيادته واستقلاله الاقتصادى بفضل ما يعرفه عن خطط الحكومة ومشروعاتها وبرامجها ؛ وعن التطوير والاستثمار ونتائجه لصالح الاقتصاد الوطنى .

ونود بالاضافة الى ما تقدم أن يكون مفهوما أن الامر يتعلق بتحسين الاوضاع بفضل دراسة البيئة دراسة شاملة لتوضيح مشكلات الاوضاع الطبيعية والاجتماعية فى مجموعها ، ومعرفة أسباب وجودها .

أما فيما يتعلق بالانتاج فان الاتجاه الزراعى الذى تبناه معظم معاهد التعليم الاساسى العام يهدف الى رفع المستوى الغذائى للجماهير وتطوير البلاد وتقويتها بدعم الاستقلال الاقتصادى خاصة ؛ ولقد نجحت الخطة فى ٦٧ مركزا استغلت عام ١٩٧٥ ، اذ أعلن زراعة ١٢٦٤ هكتارا من الاراضى ، منها ٤٨٥ زرعت أرزا ، و ١٦٨ ذرة . و ٧٠ فاصوليا ؛ ومثلها ذرة صبغية و ١١٦ خضروات ، و ١٥ بنا ، و ٣٢٠ للمراعى .

وفيما يختص بتربية الحيوانات كانت النتيجة على النحو التالى : ٢٠٠ من الابقار ، و ٤٥٠ من الخنازير ، و ١٣٥٠ فرخة للبيض ، و ٦٣٥٠ فرخا للتسمين ، و ٩٦ خلية نحل .

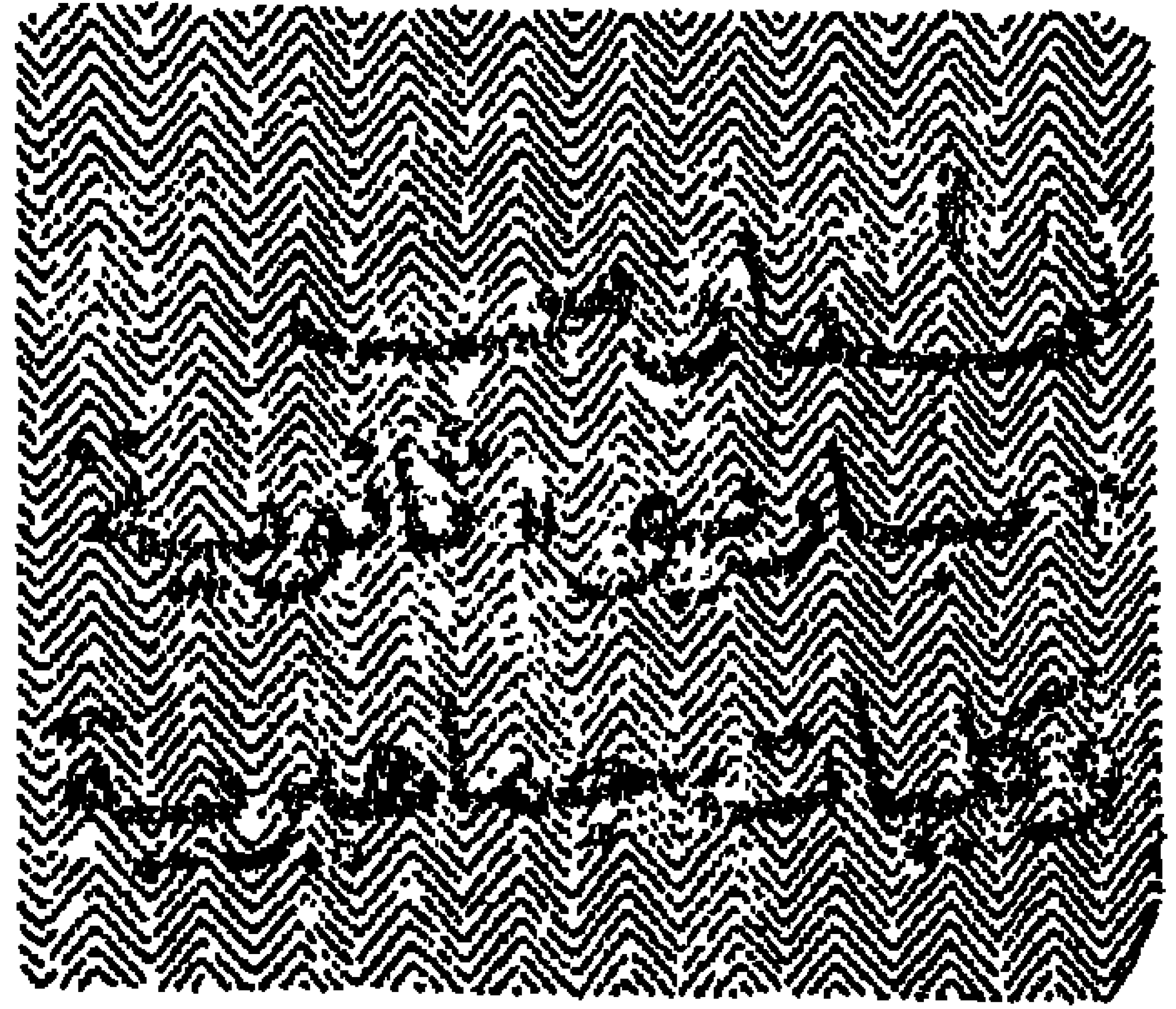
ولقد أسهم بنك التطوير الزراعى فى تمويل هذا المجهود الانتاجى ، وذلك للمعاونة على تنفيذ مشروعات الاستثمار فى الاقاليم المذكورة فى برنامج التطوير الثقافى ، ويعمل فى الوقت الحاضر مراكز تحتوى على ١١٠٣ مدارس يتعلم فيها ٤٧٦٢١ تلميذا على أيدى ١٨٥٠ معلما . ومن الجدير بالذكر أن الخطة الطويلة لاصلاح النظام برمته من عام ١٩٧٦ الى ١٩٨٢ يجرى تنفيذها

بمقتضى سياسة اصلاح التعليم وتوسيع نطاقه ؛ وهى خطة تعتمد على الدراسات التى أجريت فى كل قطاع من قطاعات التربية بمعاونة الاخصائيين والسلطات الاقليمية التى قدمت المعلومات اللازمة لانشاء مراكز أخرى .

المترجم : عبد الحكيم كساب

صحفى مصرى له مؤلفـــات فى الرواية والقصـــــة .

في الفلبين :



الكاتب : بيدرو . ت . أورات

*** بلد غنى وشعب فقير**

فيما مضى اتجهت التحسينات والتجديدات فى التعليم ، فى معظم بلدان العالم بما فى ذلك أكثرها تطورا ، اتجهت فى الجانب الاكبر منها الى تحسين طرق التدريس والاشراف والادارة ؛ وما يلائم ذلك من اعادة النظر فى المناهج واثرائها على كافة المستويات . وقد أدت هذه بصورة رئيسية الى تحسين مواءمة التعليم وتحسين نوعيته ، وهى نتيجة طيبة مادام ذلك فى صالح الذين فى مقدورهم دفع التكاليف الباهظة المطلوبة . ولكن بالنسبة لفقراء الناس القاطنين فى المناطق الريفية والذين يشكلون أغلبية السكان فى البلدان النامية ؛ كانت النتيجة عكس ذلك ، خاصة فى السنوات الاخيرة التى ارتفعت فيها تكاليف المعيشة فى مراكز التعليم ، كما ارتفعت تكاليف السفر اليها ارتفاعا ملحوظا وآخذا كل يوم فى الارتفاع .

---

(١) تستخدم كلمة «باريو» الاسبانية فى الفلبين للدلالة على قرية او مجتمع ريفى (المحرر)

والنموذج الصحيح هو الفلبين : بلد غني وشعبه فقير ، اذ بالرغم من وفرة موارد الثروة فيه ، الممثلة في التربة والغابات والحيوانات ، يعد دخل الفرد في الفلبين من أدنى الدخول في العالم ؛ ويناقض ذلك على حد سواء حقيقة أنه، في الوقت الذي قد تحتل فيه الفلبين مكانا قريبا من قمة قائمة الخمسة والسبعين بلدا التي درست ظروفها حديثا في ضوء الظروف التعليمية مثل معدلات التسجيل في مختلف المستويات ، والمؤشرات الكمية الاخرى فهي قرب أسفل القائمة في التطوير الاقتصادي ، لو قيست باجمالي الانتاج القومي(١) • أما وهذا هو الوضع فلقد كان منهجنا التعليمي ؛ قبل الحكم العسكري ، أبعد عن أن يحقق الهدف الاساسي : التعليم للجميع ، من أجل الحياة ، وعلى مدى الحياة •

والاسباب متعددة ومتشابكة :

أولا : أن ٢٠٠٠٠٠ طفل في السابعة من أعمارهم لايتوجهون كل عام الى المدارس. المدارس على الاطلاق ومن بين من يتوجهون المدرسة لايبقى كثيرون منهم في المدارس مدة تكفي لكي يصبحوا عمليا متعلمين • والواقع هو أن ٩٠٪ منهم يتركون الدراسة قبل بلوغ أعلى مستوى تعليمي ممكن •

ثانيا: أن الامداد بخريجين من المدارس والكليات التخصصية والحرفية لايتناسب وحاجة البلاد الى القوى البشرية المدربة •

ثالثا : أن المنهج الدراسي في مختلف المستويات هو غالبا مثالي ونظري ، ويبذل المعلمون جهدا بسيطا ، وقد لايبذلون أي جهد لتمكين الطلاب من تطبيق ما يدرسونه على ظروف الحياة العملية•

---

(١) فيتاليانو بيرناردينو : « تخطيط التعليم والتنمية والقومية » مانيلا ، معونة الولايات المتحدة ، ١٩٦٦ .

رابعا : لو كان علينا أن نحكم على نتائج منهجنا التعليمي على أساس الاداء وهو المقياس الوحيد الصحيح الذي يمكن الاعتماد عليه ، فلن يكون هناك أدنى شك في أنه في الوقت الذي نكون قد تقدمنا فيه ظاهريا بخطوات واسعة في التسجيل والالتحاق على كافة المستويات فان هناك القليل الذي يبين في عبارات تحسن الظروف الاجتماعية وعادات العمل عند شعبنا ومهارات شعبنا . وقد قال وزير التعليم مؤخرا «الناس ذوو الكفاءة العالية يستخدمون مهاراتهم المكتسبة في الكسب الفردي والخاص دون مراعاة للخير العام»(١).

ولمعالجة هذه المشكلة قمنا في سنة ١٩٦٥ بادخال عدد من المستحدثات في مجال التعليم على شاكلة : « العون الذاتي»: مساعدة الغير . « والمستحدثات التي تسعى وراء الربح » . اتخذت هذه الصورة : مدارس «باريو الريفية» (بارانجاي) الثانوية ، كليات جماهيرية. فصول رياض الاطفال . مدارس متعددة الصفوف ، تعليم الطلاب على التفكير ووزن القيم والعمل لكسب نفقاتهم الدراسية ، تدريب القادة التربويين عن طريق التطبيقات والبحث العملي ، وما يتضمنه من تقديم أبحاث ومقالات وأشياء عديدة غيرها .

ومن حسن الحظ تماما أن هذه التجديدات تتمشى أساسا مع الاهداف التربوية والاجتماعية «للمجتمع الجديد» الذي يستهدف تزويد كل دارس بخبرة عمل عملية توجهها قيم أخلاقية قوية.

والغرض من هذه التجديدات غرض ثلاثي ، أولا : اتاحة التعليم تدريجا ، ولكن في أسرع وقت ممكن على جميع المستويات ، لكل أطفال الناس جميعهم، بما في ذلك بصورة خاصة القاطنون أقصى المناطق الريفية ، بتكاليف اضافية زهيدة أو بلا تكاليف من قبل الحكومة ، وثانيا: تزويدهم بنوع وخاصية من التعليم

---

(١) جوان ل. مانويل : «مشكلات البيئة : سبب يستشهد به» «نشرة اليوم» العدد الصادر يوم ٢ ابريل سنة ١٩٧٧.

يكونون قادرين عليه ويكون أكثر ملاءمة لاحتياجاتهم وأكثر نفعا لهم فيما يبذلونه من جهد لمساعدة انفسهم ومساعدة كل منهم الآخر ، وثالثا : تهيئة عمل للدارسين ليعملوا ويكتسبوا لسداد مصاريف تعليمهم ، وسيعدهم عملهم هذا للحياة ولوظيفة مربحة ، وفى الوقت نفسه يساعد فى تمويل تعليمهم •

لقد كان كاتب المقال على علم تام فى بادىء الامر ، عند الشروع ، بأن التعليم الذى يمكن ان يتاح فى مدارس «باريو» الثانوية وفى الكليات الجماهيرية ومدارس رياض الأطفال وبالاحرى فى فى المدارس المتعددة الصفوف ، تحت الظروف السائدة التى كان المفروض فيها غالبا أنها ظروف مؤقتة لايمكن أن يكون أحسن نوعا أو حتى صالحا بما فيه الكفاية لبعض الناس القادرين على أن يبعثوا بأطفالهم الى مدارس ذات مستوى راق •

ومع ذلك فلو أن المرء انتظر حتى تقوم الحكومة بالامداد بكل شىء على الوجه الاكمل ـ بالمبانى والكتب المدرسية وأجهزة المواد العلمية والآلات والمعلمين الموهين احسن تأهيل ، الخ ـ لما أتيحت لتتث ... ون طلب ممن هم بلا مدارس ، من الاطفال والشباب والكبار المسجلين الآن فى هذه المدارس ، فى أقصى الاماكن فى أرجاء الفلبين ، فرصة التوجه الى المدرسة أو استكمال تعليمهم ••

* تكافؤ الفرص

على أى حال هذا هو ما حاولنا أن نفعله • لقد بدأنا بمسح لوضع معلوم لنا ، لاكتشاف ماهو نافع له حتى يجب أو يمكن أن يستمر ويتوسع فيه ، ثم انطلقنا لتحسينه • لم نبدأ بالمطالبة باعتمادات مالية اضافية ، ولا بمعدات اضافية ولا بموظفين اضافيين ، لقد فعلنا ما فى مقدورنا لنحسن استخدام ما كان متاحا • وفى بعض الحالات لم نملك شيئا الا العزيمة لان نفعل ما نؤمن بأننا فى حاجة الى عمله ، وعلى سبيل المثال افتتاح أول مدرسة ثانوية بلدية بعد الاحتلال اليابانى فى سنة ١٩٤٥ ، بدون كتب أو أقلام رصاص أو ورق أو

مالى لدفع مرتبات المعلمين ، مستخدمين كنيسة لا سقف لها ، لقد افتتحت مدرسة ثانوية بـ ٣٥٠ طالبا ، تأخرت دراستهم ثلاث سنوات وندرسها • ووظفنا ، بدون مرتب لفترة من الزمن ، أشخاصا مؤهلاتهم أعلى من شهادة الدراسة الثانوية • وقسمت أرضية الكنيسة الى أربعة أقسام ، وكان الطلبة ومعلموهم يفترشون الارض ويتحدثون عن الحرب التى كانت منهجهم الدراسى ، وبعد ثلاثة أشهر ونصف منح الصف الرابع . وعدد طلابه خمسة وثلاثون ، دبلومات حررت بخط اليد ، أما بقية الطلابه فى السنوات الاخرى فقد نقلوا الى الصفوف الاعلى ، وكان الطلاب يصنعون خفاف « البارلك باك » التى كانوا يبيعونهـا واستخدموا حصيلتها كمصاريف لتعليمهم ادفع مرتبات للمعلمين • وكان مشروعنا معروفا بأنه مشروع مدارس ثانـــوية جماهيرية ، واليوم توجد ٥٠٠ من هذه المدارس فى كافة أرجاء البلاد ، ومسجل فى الدارسة فيها أكثر من مليون طالب •

والغرض من هذا الاتجاه الايجابى أو العملى هو تجنب كل اجراء شائع تماما فى كل مكان فى العالم يبدا بسرد قائمة طويلة للمشاكل والصعاب ، بعدها تثبط همة كل فرد ولا يجرؤ انسان على أن يقدم على بداية • لقد فحصنا كل موقف للتعرف على الخبرات الفنية المتاحـــة (المحلية والاجنبية) ، والتيسيرات والمـــوارد والموظفين ، بقصد الافادة منها الى أقصى درجـــة كوسيلة — جزئية أو كلية — لانشاء فصول اضافية . وممارسة تجارب واستنباط أجهـــزة ضرورية . وادارة حلقات دراسية وتشغيل ورش . الخ •

لقد استخدمت حجرات لمدة خمس أو ست ساعات فقط يوميا ، وباعـــادة تنظيم جداول الفصول امكن اضـــافة مدرسة ثانوية ومدرسة روضة أطفال أو فصول كلية جماهيرية واحدة أو اثنتين فى وقت واحد معا كان مخططا لها أن تعقد فى حالة عـــدم شغل الحجرات •

وما بالكوخ المنزلى الاقتصادى ، والمتجر ، والحديقة ، من آلات وأجهزة

الى جانب حديقة المدرسة التى يمكن استخدامها فى الوقت الذى لاتستخدمها فيه الفصول النظامية الاجابنا من اليوم المدرسى .

وفى الفلبين كثير من المعلمين المؤهلين العاطلين ، استخدمناهم فى التدريس للفصول الاضافية ، كما يوجد أيضا كثير من المعلمين المؤهلين أو الذين يمكن تأهيلهم بالقليل من التدريب الاضافى ، للتدريس لهذه الفصول ، ويعطون « أتعابا » بسيطة بالاضافة الى مرتباتهم المنتظمة الصغيرة . لقد أسندنا اليهم العمل الاضافى الذى تطلب منهم بذل ساعة أو ساعتين اضافيتين يوميا وكانوا دائما يرحبون به .

وقد استخدمت مكتبة المدرسة فى الظرف الراهن، الى جانب كتب اضافية يمكن أن تستخدمها الفصول الموجودة مبادلة مع بعض الكتب التى بها فعلا لكى يستخدمها الطلاب الجدد .

وتوجد فى المدرسة ، والمستشفيات، ومخازن الادوية ، وفى بيوت الطلبة ، أشياء عديدة مهملة ، مثل المصابيح الكهربية المحترقة والعلب والزجاجات الفارغة والاطارات والانابيب التالفة والزجاج المكسور وقشور القمح وخيزران وخشب الخ ، استخدمت هذه الاشياء لاستنباط أجهزة علمية ، وأخرى للفنون العملية لفصول المدارس الثانوية والكليات ، كما استخدمت كأدوات للعب فى مدارس رياض الاطفال .

وعمل مدير المدرسة الاولية أو مراقب الحى مقابل «أتعاب» بسيطة كمدير مساعد أو موظف مسئول عن مدرسة ثانوية أو كلية لادارة الفصول الاضافية التى أدت الى ترابط أفضل (بدون أى تكاليف اضافية) بين المدارس الاولية والمدارس الثانوية أو بين المدرسة الثانوية والكلية ، وهى مشكلة من أهم المشاكل التى يواجهها مديرو المدارس فى كل مكان فى الفلبين وفى الخارج، وكان مدير المدرسة الثانوية يعاون فى الاشراف على مدارس «الباريو» الثانوية .

وتعد التجربة الاجنبية فى معالجتها لمشاكل مماثلة عاملا هاما ، ماذا فعل المربون فى سويسرة وسنغافورة فى معالجة مشكلة اللغة ؟ ماذا تم أو بسبيل أن يتم ؟ وبأى درجة من النجاح ؟ فى بورما وتايلاند وفيجى وفى داروين سيتى بأستراليا ؟ لحل مشكلة ارتباط مضمون التعليم فى مختلف المستويات بمشكلات واحتياجات الناس ، خاصة فى القرى ؟ والخبرة الاجنبية لاتقلد بل يمكن أن تواءم • وما لم يتم هذا فانه من المتوقع أن يحدث — كما يحدث فى أماكن كثيرة اليوم — أن بلدا معينا سيكرر الاخطاء التى وقعت فى مكان آخر بدلا من الاستفادة من مثل هذه الاخطاء •

* المعونة الذاتية

اذا كان فى استطاعة المدارس الخاصة والكليات الخاصة المبتدئة من الصفر أن تشيد وتدير وتصون معاهدها مع ربح مادى لها فلماذا لاتستطيع الفصول الجديدة — بكل التيسيرات المتاحة لها — أن تعمل بلا ربح لأى فرد ؟ ماذا عن مرتبات المعلمين وعن الكتب المدرسية وكتب المكتبة وغيرها من الضروريات ؟ قبل أن يفتح فصل مدرسة ثانوية فى مدرسة «باريو» أولية — التى يمكن أن تستخدم أيضا كفصول لمدرسة روضة أطفال وكفصول لكلية جماهيرية — يوقع الاباء والطلاب الراغبون فى الدراسة بها اتفاقا بأن يعملوا بمزيد من الجهد والاجتهاد لكسب مزيد من الدخل لدفع مرتبات المعلمين وشراء الكتب المدرسية أو دفع الايجارات المتأخرة عليهم وشراء كتب اضافية للمكتبة أو شراء أجهزة لايمكن استنباطها الخ •

وتقدم المساعدة الى الطلاب وآبائهم فيما يبذلونه من جهود : للوصول بانتاجية أراضيهم الزراعية ومزارعهم الى الدرجة القصوى ؛ أو للبدء فى عمل جديد أو مشروع جديد لكسب مزيد من المال ، وليس هذا منهاجا دراسيا اضافيا ، بل يعتبر جزءا من المنهج المدرسى لاعداد الطلاب للحياة وللعمل الذاتى •

وليهدوا لآبائهم — الذين قد تصرف لهم شهادات جدارة كاعتراف لما اكتسبوه حديثا من مهارة — تدليما مستديمانافعا • ويمنح الطلاب قرضا مدرسيا ليقودوا بأشياء تساعدهم وتساعد بها بعضهم البعض •

ويطالب عمال الخدمات العامة بمكتب الصناعات النباتية ومكتب الصناعات الحيوانية والجهاز المركزى لتنمية المجتمع وهيئة تطوير صناعات الاكواخ القومية بالمعاونة فى تمكين الطلاب وآبائهم من اكتساب مهارات جديدة وأوضاع جديدة هم فى حاجة اليها • وتقدم المعونة دائما فى سعادة وبشر ، وبالمجان •

ولو أعطى طالب ، على سبيل المثال، حيوانا صغيرا لرعايته ثم لبيعه بعد ذلك ، فانه يوجه فى عمله ، كجانب من تعليمه ، فيما يتصل بالايرادات التى يدفع منها مصاريف تعليمه وغيرها من المصاريف ، كما يوجه أيضا الى كيفية رعاية الحيوان الصغير وكيف يعد طعامه وما يفعله اذا مرض وكيف يدرأ عنه المرض • وبعد أن يبيع الحيوان يعيد الى مشروع صغار هذه الحيوانات ما تبقى بعد دفع مصاريف تعليمه وبعد شرائه لحيوانه الصغير ليستمر فى تربية هذه الحيوانات • وتستخدم هذه المبالغ المتحصلة من كل الطلبة المعانين لشراء حيوانات صغيرة لطلاب آخرين يستحقون المعونة •

وقد أسعدنا الحظ اذ حصلنا على اعانة من الخارج ، من بينها وكالات أجنبية — مؤسسة «باريو» للكتاب ،ومؤسسة آسيا ، ومنظمة اليونيسيف ، وغيرها — لمساعدتنا باعتمادات مالية محدودة لتعضيدنا فى مهمتنا البسيطة ولشراء الكتب المدرسية التى يعاد بيعها بسعر منخفض لمدارس «الباريو» العليا وللكليات الجماهيرية ، ولاستنباط أجهزة للعلوم والمعب ، وللامداد بموجهى تعليم ، الخ •

بهذه الطريقة — بالاستفادة الى أقصى حد من التيسيرات الموجودة ومن الموظفين الموجودين فى المدارس والمجتمعات ، وباستنباط أجهزة للعلوم

وآلات يدوية ، وتشجيع الطلاب وآبائهم على أن يعملوا باذلين جهدا أكبر لكسب المبالغ المالية اللازمة لدفع مرتبات المعلمين ولشراء كتب مدرسية ، وكتب للمكتبة ، وبالربط بين مختلف المستويات ، الخ — قد صار من الممكن خلال السنوات الاثنى عشرة الاخيرة أن تفتتح بتكاليف زهيدة او بلا تكاليف بالمرة من جانب الحكومة ۲۰٫۰۰۰ مدرسة «باريو» ثانوية و ۱٫۰۰۰ فصل لرياض الاطفال ، و ۷۵ كلية جماهيرية ، واثنا عشر مستوصفا للولادة ، وعدد غير محدود من المدارس المتعددة الصفوف .

ويجب أن لا ينظر الى هذا على أنه يعني أن المال — وقد يكون القدر الكبير منه متوفرا — ليس ضروريا ، ولكن المال ليس كل ما هو مطلوب ، فالادارة المفكرة النزيهة التي تكرس نفسها العمل لازمة لحسن استخدام ما هو موجود من موارد ومعدات وموظفين ، ابتداء من «أبطأ سرعة» ، ثم السير خطوة واحدة — أو حتى نصف خطوة — ثم الانطلاق لمزيد من الخطوات ، وفضلا عن هذا ، فان المال الاضافي المطلوب ، يمكن أن يجمعه الناس أنفسهم ، وعملهم هذا هو جانب من تعلمهم المستمر من أجل الحياة .

تحسين مواءمة التعليم ونوعيته

بالرغم من أننا لم نخط خطوات بعيدة جدا في هذا المجال فاننا خطونا خطوات قليلة الى الامام ، ومما يثلج صدورنا أن أغلبيتها في الواقع متضمنة في الاصلاحات التعليمية التي اضطلعت بها وزارة التعليم والثقافة منذ أن بدأ من خمس سنوات مضت «المجتمع الجديد» ، وطالب آخرها بتخصيص ٥٠ في المئة من منهج الدراسة الثانوية للتعليم المهني لتمكين الطلاب من أن يتعلموا ليعدوا أنفسهم للحياة ولوظائف مربحة ، وأخيرا بتحويل مدارس «الباريو» (البارانجاي) الثانوية الى مراكز جماهيرية . وهذه المطالب قائمة على توجيهات قيادية .

لقد توسعنا فى تدريس العلوم فيمـا جاوز تعلم أو استظهار الحقائق العلمية، واكتشاف المبـادىء عن طريق ما يطلق عليه اسم «تجربة عملية» أو «الدنو من الاكتشاف» . وقد تساءلنا : «ماذا بعد اكتشاف مبدأ من المبادىء العلمية ؟» لقد خطونا خطوتين ابعد : فى الاولى بذلنـا جهدا لنرشد الطـلاب لتطبيق المبـدأ بأساليب غاية فى البساطة وباسلوب عملى تماما ، مثلا اختيـار بذور لزراعـة من الزراعات أو وضع جـدول زمنى لرى الخيزران بئر ارتوازى متـدفق الى أراضيهم الزراعية القريبة ، وفى الثانية وجهناهم الى أن يشاركهم فيما تعلموه ويستفيدوا مما فعلوه فى تطبيق المبادىء العلمية رفاق صفوفهم وجيرانهم .

لقد وجهنا طلاب العلوم لاستنباط أجهزة علمية لتوفير المـال الذى لم يكن متوفرا ، وأهم من ذلك جعل عملية تعلم العلوم أكثر مغزى وطرافـة الى جانب فائدتهـا لهـم .

ونظمت حلقات للدراسات الاجتماعية لترشيد الطلاب للكشف عن طرق ووسائل منعهم من أن يصبحوا مقارفين للجريمة أو ضحايا لها . وهم لم يتعلموا فحسب الافعال القويمة ، بل مارسوها أيضا .وأكثر من ذلك شاركوا بمـا لديهم من معرفة زملاء صـفوفهم وجيرانهم .وحاولنا أن نعلم التلاميذ من الصف الاول ، بـل حتى فى مـدارس رياض الاطفال ، ليزنوا القيم ويعملوا وفقـا لها . واستعنا بمواقف شبيهة بمواقف الحياة : فى فصول الدراسة ، وفى المجتمع، وفى السيارات العامة، أو على الدراجات، أو على الطوارات ، الخ . وفضلا عن هذا استعنا بالمواقف التى يرد وصفهـا بكثرة فى جميع الكتب المدرسية ، لنحثهم على التفكير والتصرف وفقا لها . .

بل ذهبنا الى أبعد من ذلك ، كمـا سبق أن ذكرنا ، فقد علمنا التلاميذ أن يعملوا من فترة رياض الاطفـال حتى الكليـة . وتكفل الطـلاب وآبـاؤهم بمشروعات كسب المال لزيادة انتاجية أراضيهم الزراعية ومزارعهم ، كجـانب

من تعليمهم لمواجهة الحياة ، وكخدمة لمجتمعهم ، وذلك تحت ارشاد عمال الخدمات العامة الحكوميين ، فان لم يكن وجودهم متوفرا امكن الاستعانة بالعمال الموجودين في المجتمع ممن لهم بعض خبرات علمية في تحسين انتاجية أراضيهم ، مقابل القليل من «الاتعاب» • وقد مكنهم عملهم هذا من اعانة مدارسهم •

ومع ذلك فلايزال هناك الكثير لكي يؤدى ، ولكننا نحس بأن القيادة النزيهة — التى تكرس جهودها للعمل والقيادة المفكرة — مطلوبة على مدم المساواه مع المال ، أو أكثر طلبا في كثير من الحالات من المال • فاذا كان هناك مال فهو خير وبركة ، ولكننا لم نكن لننتظر حتى نحصل عليه • ولو كان لدينا لكنا لانزال في انتظاره • ومن الغريب جدا أنه بعد أن شهد الناس والقادة الخير الذى تمخضت عنه هذه الجهود عرضوا أن يزودونا باعتمادات مالية ، وانه على النقيض تماما أن تبذل اليوم جهود لجعل التعليم بالمدارس الثانوية بالمجان ، ومن المحتمل أنه لايلقى تأييدا - أولا لان الحكومة لايمكن أن تموله ، وثانيا سيؤدى الى حرمان الطلاب وآبائهم من وسيلة للعمل بجهد اكبر لمساعدة أنفسهم ومساعدة غيرهم ، كجانب من تعليمهم وكاعداد لهم للحياة وللعمل الذاتى •

* وصف موجز لمشروعات ابتكارية

لقد أخذنا على عاتقنا القيام بعدد من مشروعات سيرد بيانها فيما بعد ، اعتقدنا أنه يمكن الاضطلاع بها أو البدء فيها بدون تمويل من جانب الحكومة ، مستخدمين الوسيلة البسيطة المتمثلة في معاونة الناس — الطلاب بالاضافة الى آبائهم — لمساعدة أنفسهم ومساعدة بعضهم البعض ، أى بتحسين انتاجية أراضيهم الزراعية ومزارعهم باستخدام أساليب أفضل، وباستنباط آلات وأجهزة، وباستخدام مزيد من المهارات الفعالة ، وأداؤهم لها يعد جانبا هاما جدا من تعليمهم لمواجهة الحياة وللعمل الذاتى (بل حتى بالنسبة للدراسات العليا) ، ومن جانب الآباء فان عملهم هذا يعد جانبا من «استمرارهم في التعليم» •

مدارس «باريو» الثانوية المعانة ذاتيا

بدأت فى سنة ١٩٦٥/١٩٦٤ بثلاث مدارس فى «بودانيتا» وبواحدة فى ريف «بوتيستا» ، فى «بانجاسينان» ، وكان لجمالى المسجلين فيما أقل من ٥٠٠ طالب، ويوجد اليوم — طبقا لآخر تقدير — ٢٠٠٠ر٢ مدرسة متناثرة فى كافة أرجاء الفلبين : فى كل محافظة ، وفى معظم المدن ، بالاضافة الى اجمالى المسجلين الذى يقرب من ثلث مليون طالب • ويتضح هذا التوسع السريع لهذا المشروع فى الجدول رقم(١) •

وفى « يوردانيتا» حيث بدأت حركة مدارس «باريو» الثانوية فى سنة ٦٥/١٩٦٤ ، توجد الآن تسع عشرة مدرسة «باريو» ثانوية وكلها متوطنة فى مدارس «باريو» أولية • ويوضح الجدول رقم (٢) آخر التسجيلات (٧٧/١٩٧٦) بهذه المدارس التسع عشرة:

الجدول رقم (١)

	٦٥/١٩٦٤	٦٧/١٩٦٦	٦٩/١٩٦٨	٧٢/ ١٩٧١	٧٦/١٩٧٥
مدارس ثانوية	٤	٥٧٤	١ر١٣٤	١ر٦٧٠	٢ر٠٠٠
التسجيل	٣٥٣	٣٦ر٠٠٠	١٢٠ر٠٠٠	٢٥٠ر٠٠٠	٣١٠ر٠٠٠
المحافظات	١	٤٠	جميعها	جميعها	جميعها
المـدن	صفر	٥	٢٠	٣٠	٣٥

الجـــدول رقم (٢)

المدارس	تاريخ البدء	التسجيل طبقا لسنى الدراسة ١	٢	٣	٤	اجمـالى
حى يوردانيتا رقم (١)						
باكتاد الاصلية	١٩٦٤	٦٠	٥٠	٣٥	٤٥	١٩٠
باكتاد شرق	١٩٧٠	١٣	١٧	١١	٢١	٦٢
باديـيـا	١٩٦٥	١٨	٣٤	٣١	٣٣	١١٦
كايا روان	١٩٦٤	٥٣	٥٣	٦٤	٤٠	٢١٠
كاما نانج	١٩٦٦	٢٥	٢٦	—	—	٥١
كازا بيولا	١٩٧٠	٢٦	٢٢	٣٣	٢٣	١٠٤
بالينا شرق	١٩٦٦	٩٢	٦٧	٥٢	٤٢	٢٥٣
بالينا غرب	١٩٧٠	٢١	١٢	٢٣	١٢	٦٨
بانكايا سان	١٩٦٦	٤١	٧٣	٧٢	٣٦	٢٢٢
تالوكاتوك (اوتاما)	١٩٧٤	٢٢	٢٦	—	—	٤٨
اجمـالى		٣٧١	٣٨٠	٣٢١	٢٥٢	١،٣٢٤

حى يوردانيتا رقم (٢)						
لانا ثبين	١٩٦٧	٩٧	٨٥	٧١	٤٨	٣٠١
أنوناس	١٩٦٩	٥٨	٣٦	٢٤	٣١	١٤٩
كابيولوان	١٩٦٤	٤٤	٤٨	٣٥	٢٨	١٥٥
كاتابلان	١٩٦٦	٥٣	٥٩	٣٣	٢١	١٦٦
كايا مبانان	١٩٦٥	٤٢	٥٣	٢٤	٢٤	١٤٣
لابت شرق	١٩٦٦	٥٧	٤٣	٣٤	٣٧	١٧١
سان جوز	١٩٦٦	٤٨	٣٣	٢٨	—	١٠٩
نانكا لو باسآن	١٩٦٦	٥٧	٥٧	٤٤	٣٤	١٩٢
كاما نتيليس	١٩٦٧	٥٩	٧٣	٥٤	٥٦	٢٤٢
اجمالى		٥١٥	٤٨٧	٣٤٧	٢٧٩	١ر٦٢٨
اجمالى عام		٨٨٦	٨٦٧	٦٦٨	٥٣١	٢ر٩٥٢

● مدرسة ابتدائية خلو من مدارس «باريو» (بارانجاى) الثانوية
■ مدارس ابتدائية بها مدارس «باريو» (بارانجاى) الثانوية
○ مدرسة ثانوية جماهيرية فى «يوردانيتا»
وكلية جماهيرية فى «يوردانيتا»
* مدارس خاصة وكليات



الشكل: (١) خريطة توزيع المدارس فى يوردانيتا (البعد من الشرق الى الغرب هو ١٥ كيلو مترا ؛ ومن الشمال الى الجنوب ١٠ كيلو مترات)

- وتوضح الخريطة أن موقع هذه المدارس الثانوية على بعد مسيرة من بيوت جميع خريجى المدارس الاولية .

كلية جماهيرية الفقراء
كلية الفقراء شيدوها بمالهم ومن أجلهم

بدأت فى سنة ١٩٦٦ فى باريو «سان فيسنت» فى «بوردانيتا» و«بانجاسينان» بدون معاونة من الحكومة أيا كانت صورتها ، ولم تقدم لها الحكومة حجرة من حجراتها • واليوم توجد خمس وسبعون من الكليات الجماهيرية فى كافة أنحاء البلاد ، وقل منها أغلقت خلال السنوات الخمس الاخيرة • وقد أدخلت أيضا بعض تجديدات على هذه الكليات • ويعد خريجو احدى الحلقات الدراسية للتدريس فى مدارس «الباريو» الثانوية، ولايدرسون مواد الدراسة فى المدرسة الاولية فحسب ، بل يدرسون أيضا مادتين من مواد الدراسة الثانوية، أعنى العلوم والرياضيات • وفضلا عن هذا تعد قلة منهم للتدريس بمدارس رياض الاطفال • ويدرب الكبار على الزراعة أو صيد الاسماك ، ويمنحون بعد تدريبهم شهادة خبرة •

التعليم برياض الاطفال

قبل سنة ٧١/١٩٧٠ كانت فصول رياض الاطفال متوفرة فى الفلبين ، فى الجانب الاكبر ، فى «مانيلا» وفى غيرها من المدن ، لاطفال الاسر الثرية التى تستطيع أن تدفع ٥٠ بيزو أو أكثر للطفل شهريا • وكان هناك فى الواقع فصل دراسى واحد فقط لرياض الاطفال فى البلاد، أى فى جامعة الفلبين• وفصولنا تتطلب دفع ١٫٥٠ بيزو الى ٣ بيزوات أو بحد أقصى ٥ بيزوات شهريا لدفع «أتعاب» المعلمين (بالاضافة الى مرتباتهم المنتظمة) كما تتطلب دفع ٢٥ بيزو (لفصول السبت) الى ٤٠ بيزو (لفصول الدراسة فيها خمسة أيام) ، والمعلمون فى أكثر الاحوال معلمون منتظمون من معلمى المرحلة الاولية ، ممن يضحون بمزيد من الوقت مقابل زيادة فيما يدفع لهم من أجر(١)•

---

(١) فصول رياض الاطفال مطلوبة فى الفلبين لان سن دخول المدارس هو ٧ سنوات ، مما يؤدى الى ان يصبح التلاميذ متخلفين بمقدار سنة او سنتين عن أقرانهم فى اى مكان ، الذين يبداون دخول المدارس فى سن السادسة او الخامسة •

مدارس متعددة الصفوف
فى منـــاطق نائيـــــة

طبقا لدراسة قامت بهـا وزارة التعليم منذ بضع سنوات مضت يلاحظ ان بين كل ١٠٠ طفل فى سن السابعـة وعشرين لايتوجهون الى المدرسة بالمرة، ومن المئة طفل الذين يبدأون الدارسة فى الصف الاول يتخلف اثنان وأربعون منهـــم قبل اكمال الصف السادس ،سبعة عشر فقط يتمون دراستهم العالية واربعة منهم فقط يتمون الدارســـةالاولية فى المناطق النائيـــة من البلاد ، وبالاستفادة من هيئات التدريس الزائدة عن الحاجـة مثـــل من يطلق عليهم « معلموا اغاثة » و « معلمو تنسيق »و « مدير مدارس اضافيون » وبخفض عدد مدرسى المرحلة المتوسطة (خفض النسبة من ٣ مدرسين الى فصـلين أو ٥ مدرسين الى ٣ فصول الى نســبة١ : ١) قدرنا ــ على أساس دراسة فى بانجاسينان أول وثان ــ أننا يمكننا ان نفتتح مثل هذه المدارس المتعددة الصفوف عملا على راحة مليون طفل اضافين على الاقل ، بدون تكاليف اضافية تدفعهـا الحكومة .

مشاكل مستمرة وحلول مجربة

على غرار ما يواجـه التجديدات الاخرى واجهت مدارس « بارانجاى » الثانوية وفصول رياض الاطفال والكليات الجماهيرية والمدارس المتعددة الصفوف وكل البقية الباقية ، ومازال تواجـه كثيرا من المشـــاكل والصعاب . وليس هناك من حـــل قاطع لاى من هـذه المشكلات . وتختلف الحلول باختـلاف الاقاليـــم والمحافظات والاحيـــاء أو المجتمعات الريفية (الباريو) .

تحديد مواقـع مدارس « باريو » الثانوية

كانت النية فى الاصل : افتتـاح المدارس الثانوية فى المجتمعات الريفية

(الباريو)فقط ، وحيث يتواجد عدد كاف من الطلاب ، اعنى ثمانين طالبا أو اكثر لتمكين المدرسة من أن تعين نفسـها بنفسها ، وحيث لاتوجد مدارس ثانوية عامة أو خاصة • ومع ذلك فان هـذه القاعدة المرسومة لايمكن الالتزام بهـا ولاحاجة للالتزام بها التزاما حرفيا •

واذا كانت موارد التمويل ، عدا مصاريف التعليم ، متوفرة ، استطاع الناس ان يعاونوا المدرسة حتى ولو كان التسجيل فيهـا دون الثمـانين طالبا ، ويمكنهم ان يسيروا قدما فى هذا الاجراء ويوجد الكثير من هـذه المدارس فى كل قسم •

وهناك أماكن ليست بها مدرسـة ثانوية ـ عامة أو خاصة ـ ولا يمكنها ان تشـيد مدارس ثانوية « بلدية » مستقلة • ومرد هذا الى انها لاتستطيع أن تفى بالشروط الواردة بالمنشور رقم ١١ الصادر سـنة ١٩٦٠ ، الذى يتطلب من بـين مايتطلبـه من شروط موقعـا تتراوح مسـاحته بـين ٤ هكتارات و ٨ هكتارات •

أين يمكن افتتاح مدارس « باريو » ثانوية ؟ لاتقر المؤشرات التنظيمية ان تفتح مدرسة ثانوية حيث هناك بالفعل واحـدة ، ويستثنى من ذلك المجتمعات الريفية (للباريو) المنسـقة تنسـيقا منتظما حيث التسجيل فيها اربعون طالبة أو أكثر •

وقد افتتح الاباء فى بضع محافظات (سـامار ، مارنديوك ، بانجسينان ، وغيرها) مدرسة عليا حيث أحسوا انهم فى حاجـة الى واحـدة ، حتى فى « البوبلاكيون » وحيث توجـد مدارس ثانوية خاصة •

وبفضل الاباء ، بوجـه عام ، ان يبعثوا بأبنائهم الى مدارس « باريو » ثانوية (وهم يفعلون ذلك) لان مصاريفها أقل ، ولانها غير طائفية ، ومن المتوقع

ان يكون التعليم فيها ارقى مستوى من المدارس الثانوية الخاصة الغربية منهم ، ويعززهم فى هذا شرط وارد بالدستوريقول بان من حقهم ان يختاروا المدرسة التى يبعثون اليها بأبنائهم •

ويدرك كثير من الاباء تدريجيا ان آبناءهم يتمتعون بحق مماثل لحقوق أبناء الاثرياء وذوى النفوذ فى المدروفى « البوبلاكيونات » . فى استكمال تعليمهم بعد الصف السادس ؛ وهم يعلمون انهم يعاونون فى تعليم مثل هؤلاء التلاميذ من الضرائب التى يدفعونها لمعاونة المدارس العليا القليلة العدد الموجودة فى المدينة وكذلك المدارس العليا القومية والمملوكة للمحافظة • وهم يسألون ويطالبون باجابة قاطعة : لماذا كان على الحكومة ان تمنعنا من فتح مدارس عليا لابنائنا ، نعولها بمكاسبنا الخاصة ، ولا تستطيع الحكومة ولا القطاع الخاص تزويدنا بها بل يرفضون التزويد بها.

تسوية الخلاف

سترخص وزارة التعليم والثقافة كما سيرخص المدير الاقليمى بالاستعانة بتيسيرات المدرسة الاولية لايواء فصول مدارس « باريو » ثانوية بشرط ان لايؤدى بقاء مثل هذه الفصول؛ بأى حال من الاحوال . الى حدوث خلل فى سير العمل الطبيعى لفصول المدرسة الاولية • وحيثما كان هناك أكثر من قسمين أو فصلين من فصول مدرسة « باريو » ثانوية صار من واجب المجتمع الريفى (الباريو) ان يشيد حجرات منفصلة أو يستخدم مبناه الخاص (بالقرب من المدرسة الاولية) لايواء فصول المدرسة الثانوية •

وقد قامت اتحادات الاباء والمعلمين ومجالس الباريو فى محافظات عديدة بتشييد حجرات اضافية أو مبان اضافية لايواء فصول المدارس الثانوية • وفى اماكن اخرى تبدا الدارسة بالفصول • عادة بعد انصراف فصول المدرسة الاولية بعد الظهر •

وفى بعض المحافظات تعقد الفصول مؤقتا فى قاعات الباريو أو فى قاعات الاجتماعات أو فى الاسواق العامة ومراكز الترفيه ، وتعقد بعض الفصول فى مبان مؤجرة أو معارة •

ويتغير جدول مواعيد الفصول فى الصفوف الاولية من وقت لآخر ليوائم فصول المدرسة الثانوية عندما تكون حجرات الدراسة شاغرة ، وتستخدم حجرات الاقتصاد المنزلى كما تستخدم الورش اذا كانت شاغرة •

وفى بعض المحافظات قررت المجالس البلدية بفضل القيادة الملهمة لمحافظها شراء أماكن اضافية مجاورة لمدارسها الاولية الخاصة بها ، على أن تكون هذه مقصورة على مدارس « باريو » ثانوية وقد شيدت مبان اضافية على الاراضى المشتراة حديثا •

التمـــــويل

مصادر التمويل هى : (أ) مصاريف التى يدفعها الطلاب ، (ب) المعونة التى يقدمها المجلس البلدى والمحافظة أو الحكومة الوطنية ، (ج) ٥٠٪ من الـ ١٠٪ من قيمة نصيب الضريبة العقارية الحقيقية لمجلس الباريو ، طبقا لقانون الباريو (فقرة رقم ٣٥٩٠) لتحسين التعليم ، (ء) نصيب مدرسة « باريو » الثانوية من الخمسة الملايين بيزو المخصصة من ضريبة تمويل المدرسة الخاصة (فقرة رقم ٥٤٤٧) ، (هـ) منح من مواطنين ذوى نزعة وطنية ، (و) مساعدة من اتحاد الاباء والمعلمين وغيرها من المنظمات القومية الاخرى ، (ز) حصيلة مهرجانات ومنافع أخرى ، (ح) ٢ مليون بيزو معونة وطنية ابتداء من ١٩٧٧ لصالح مدارس « باريو » الثانوية والمصاريف الفعلية المطالب بها كل طالب قد تكون أقل أو حتى منعدمة بشرط أن تكمل الفروق من تمويلات أخرى •

ولو عجز الطلاب عن دفع مصاريف تعليمهم لا يطردون ، وبدلا من ذلك تقدم لهم ولابائهم المعونة لكسب المزيد حتى يتمكنوا من دفع المصاريف ، واذا

عجزوا عن الدفع فى الموعد المحدد ففى مقدورهم أن يدفعوها ، بشرط نجاحهم قبل بداية العام الدارسى الجديد ، الذى سينقلون فيه الى صف اعلى ، والامثلة هى :

ـ فى « يوردانيتا » حيث يسمح للطلاب بالمعاونة فى جنى المحاصيل خلال ممارستهم لفنونهم العملية ، وللاقتصاد المنزلى ، وفى فترة التربية البدنية •

ـ فى « دافيلا » ايلوكوس نورته ، حيث يسمح للطلاب بالعمل خلال ممارستهم لفنونهم العملية . وللاقتصاد المنزلى وفى فترات التربية البدنية فى مصنع للملح •

ـ فى « مدينة زامبوانجا » يتولى الطلاب رعاية مشاريع الانتاج المدرسى خلال العطلة السنوية ويعفون من مصاريف تعليمهم •

ـ فى « كوتاباتو » يصرح للطلاب بعطلة لمدة اسبوع أو اسبوعين لحصاد القمح وتستخدم المكاسب المتحصلة فى دفع مصاريف تعليمهم •

وفى كل حالة يطالب الطلاب قبل قيامهم بالاجازة بتقديم خطتهم للعمل وعندما يعودون يطالبون بكتابة تعاليم يشرحون فيه ما أدوه وكيف أدوه ومقدار ماكسبوه وما يخططون عمله بمكاسبهم . ثم يرشدهم معلموهم ليمكنوهم من اللحاق بأقرانهم الطلاب فى تحصيل الدروس •

مشكلة الاغلاق القسرى

يتشاور أعضاء مجالس « الباريو » ومساعدو مديرى المدارس مع المديرين الاقليمى ومراقب عام تفتيش المدارس والمنسقين على مستوى الاقاليم أو المحافظات وموظفى البلديات والمحافظات حول ما يؤخذ من تعهد على مدارس « الباريو » الثانوية ، وكيف يمكن منع إغلاقها •

وتعد حالة درسة « الباريو » الثانوية الثانوية حالة نمطية . فالباريو على بعد قبـــل سن قانون مدارس « ساريو » في « آرنيدو » ببانجاسينان ، التى فتحت كياو متر واحد من « يوبلاكيون » بوليناوحيث توجد مدرسة ثانوية خاصـة هي ميناء بوليناو العليا ، تمارس عملها منذعدة سنوات . وقـد قدم مالك هـــذه المدرسة وهو شخص له نفوذ قوى جداخوفا من ان يخسر مكاسبه كنتيجـــة لافتتاح مدرسة آرنيدو الثانوية احتجاالى مكتب المدارس العامة ضد فتـــح مدرسه « باريو » الثانوية .وقد أوصى فريق المحققين الذين بعث بهم لتقصى الامر باغلاق المدرسة . وبدلا من طاعة الامر تساءل الاهالى لماذا يجب اغلاق المدرسة ، وعندما قيل لهم ان الامـر مرده الى ان المدرسة ليســت بها كتب مدرسية كافية اكتتب الاهالى فى المبلغ اللازم لشراء الكتب وانطلقوا لشراء .

وفى العـام الدارسى التالى طالب صاحب المدرسة الثانوية الخاصة باجراء تقصى جديد ، ومرة أخرى صدر قرارباغلاق المدرسة . وكانت الحجة هي أن أحد المعلمين لم يكن مؤهلا التأهيل الكامل للتدريس ، وكان العلاج : تغيير المعلم وهو اجراء قام به المراقب العام بعد انجمع الاهالى المبلغ الاضافى المطلــوب لدفع راتب المعلم الجديد . ولــكن فى العام الدارسى اذى تلاه تقرر اغـلاق المدرسة مرة أخرى ، بعد ان احتج صاحب المدرسة الخاصة ذو النفوذ القوى للمرة الثالثة ، بحجة ان المكتبة ليست مزودة تزويدا كافيا بالكتب ، وكان العـــلاج التطبيقى هو : شراء الكتب المطلوبة

وقد صارت مدرســة « آرنيدو » الثانوية أفضل مدرسة ثانوية نتيجـــة للضغوط الهائلة الواقعة عليها . وبدلا من السماح باغلاقها زودها الاهالى بما يلزمها من علاجات .

وفى جزء قاص جدا من «كوتاباتو» افتتحت مدرسة « باريو » ثانوية فى ملجأ أتيام بدون تصريح من وزارة التعليم وكانت على وشك ان يصدر الامـــر باغلاقهـا ، ولكن مدير المدارس العامة اقترح اجراء تقص ، وأوفدونى لاقوم بهذا التقصى .

فاكتشفت انه لم يكن موجود بها كتاب مدرسى واحد . وعندما سألت عملة فعلوه لتدريس المواد الدارسية ذكر المعلمون — وكانوا جميعهم من معلمى المدارس الاولية وكانوا يقدمون خدماتهم بلا مقابل — انهم استرجعوا مادرسوه فى المدرسة الثانوية واستكملوا بما أمكنهم أن يجدوه فى المكتبة الصغيرة للمدرسة الاولية . ولم يكن لدى الطلاب المال الذى يمكنهم من دفع مصاريف تعليمهم ؛ وعندما اجتمعت بالاباء بخصوص هذا الموضوع قالوا انهم على استعداد لان يدفعوا مثل هذه المصاريف لو أعطوا جانبا من الـ ١٠٫٠٠٠ هكتار من الارض العامة القريبة منهم ليفلحوها ؛ وبمساعدة الطلبة لهم يمكنهم دفع مصاريف التعليم التى يمكن بها دفع مرتبات المعلمين . واخبرونى ان أقرب مدرسة ثانوية على بعد ١٥ كيلومترا . وانه لو أغلقت المدرسة فان كل الثمانين طالبا لابد ان يتوقفوا عن الذهاب الى المدرسة .

وخلال الرحلة نفسها قمت بزيارة مدرسة « باريو » ثانوية اخرى . ألقيت نظرة على الفصول اولا . ثم سألت معلمى الصفين الاول والثانى عن السبب فى أن مدرستهم العليا لم ترد فى قائمتى عن مدارس « باريو » الثانوية وأجابوا : « اننا لم نبلغ عن مدرستنا الثانوية لاننا خشينا ان تغلقوها » . ولما سألت عن السبب أجابوا : « ليست لدينا كتب دراسية للطلاب . لدينا المال فى الميزانية لشراء الكتب ولكن لانعرف من أين نشتريها » .

وعندما سئلوا عن كيف أداروا المدرسة على خير وجه وكيف بدا الطلاب يعرفون دورسهم قدموا لى هذا التفسير : «بالامس نقلنا درس يوم واحد من كل كتاب مدرسى على السبورة ، وقام الطلاب بنقلها فى كراساتهم ، وحفظوا الدرس الليلة الماضية ، وسمعتهم أنت وهم يتلونه هذا الصباح » . وهذا أسلوب فى غاية الذكاء حقا . وعندما عقدت المدرسة الثانوية الام (وطلابها كل واحد منهم فى حوزته مجموعة من الكتب المدرسية) اختبارا لكل طلاب المدرستين : الثانوية الام و « الباريو » أحرز طلاب مدرسة الباريو الثانوية تفوقا فى الاختبار على المدرسة الثانوية الام . لماذا ؟ هناك تفسير واحد وهو ان الطلاب

يذلوا فى استذكار دروسهم جهدا أكبر مما بذله أقرانهم فى المدرسة الثانوية الام وأكثرهم لم يجهدوا أنفسهم بقراءة كتبهم •

هذه أمثلة بالغة الاهمية ، توضح : أولا براعة المعلمين ، وثانيا منتهى الادراك التقدير للوضع من جانب وزارة التعليم ازاء المخالفة الواضحة للتعليمات القائمة النسبة لفتح مدارس « باريو » الثانوية وتشغيلها •

تأمل فى الماضى ونتائج

لقد اشترك كل الناس المعنيين ــ الطلبة والاباء والمعلمون وقادة المجتمع الريفى أو البارانجاه ــ فى قيام المشروع بطريقة أو بأخرى فى التعريف بأهدافه وفى تخطيط وتطبيق استراتيجيات أو أساليب التنفيذ وفى تقويم النتائج ، وفى اعادة النظر فى البرنامج تبعا لذلك • اننا لم نستعن بخبراء من « مانيلا » ولا من أى مكان آخر ليرشدونا الى ما نفعله وكيفية آدائه ، ولكننا أحسنا الاستفادة من الموجودين من العاملين الى أقصى درجة : المعلمين ، الاباء الذين كانوا يقومون بالتدريس من حين لاخر ، الجدات اللاتى كن يروين قصصا قديمة للاطفال ، وعمال الخدمات العامة المحليين ، الخ وكان المعلمون يطلع بعضهم بعضا على كل شىء ويخططون لتدريس أفضل ، وهو ما كانوا يجربونه ، وكونوا تبعا لذلك ينقحونه •

اننا لم نقم بشراء أجهزة باهظة الثمن ، بل أحسنا استخدام الاجهزة الموجودة ، واستنبطنا أجهزة اضافية لسببين : سبب اقتصادى (فبدلا من شراء أجهزة للعلوم تقدر بحوالى ١ر٥٠٠ بيترو للمدرسة الواحدة ، وهو مبلغ لاتستطيع أى مدرسة «بارانجاى» ثانوية أو أية كلية جماهيرية أن تدفعه» استنبط الطلاب أنفسهم أجهزتهم الخاصة بهم عن طريق استخدام «المواد الخردة») • وهناك ٢٠٠ من هذه الاجهزة من بينها ميكروسكوب مائى

يمكنـــه تكبير الشيء مئة مرة . لايكلف أكثر من ٣ر٠ بيزو لشراء الاجهزة التي لايمــكن اســــتنباطها •

بهــذا العمــل انتفعنا «بالخبرة الاجنبية» التي نعرفها ووراءنا بينهــا وبين احتياجاتنا ومشاهدنا ؛ وأدخلنـــا تغييرات هنا وهناك ونحن نسايرها • ونحن لانفترض أن كل التجديدات سليمه وأن الاساليب التقليدية أو القديمة في أداء الامور كلها خاطئة • وفي كل حالــة نترك للناس أن يقرروا عن طريق مناقشات وادلاء ببيانات ماأريدون أن يفعلوا وكيف يريدونــــه أن يؤدى • ونترك لهم أن يترددوا ويتشككوا ــكما ترددنا وتشككنا نحن أنفســـنا ــ ويكتشفوا أخطــاءهم الذاتية ، وكم من الافضل لو استطاعوا أن يصـــححوها (كجــانب من تعليمهم الذاتي) •

وفي الحديث عن نتائج مشروعاتنـــا المعانة ذاتيا فانه لممتـــع أن نقرر أنـــه بالرغم من التقييدات ــ أو لعلهــا هي سببها ــ كان انجاز طلابنا في جودته في جودة انجاز الطلاب في المــدارس والكليات النظامية (العامة والخاصة) ، أو أفضل منه . وقد أظهرت هذه الحقيقة واضحة نتائج اختبارات امتحان القبول بالكلية الوطنية ، طبقا لما ذكره رئيس امتحان القبول بالكلية الوطنية[1] وفي الاختبارات الاخرى التي أجريت من قبل واجراها مكتب المدارس العامة أو أجرتها المدارس العليا الام كانت النتائج مشجعة بالمثل • ونحن نحس أن هــذا كان مرده الى ان طلابنا أحســوا بأن عليهم أن يبذلوا في عملهم جهدا أكبر ، جهدا يفوق الجهد الذي يبذله أقرانهم في المــدارس النظــامية •

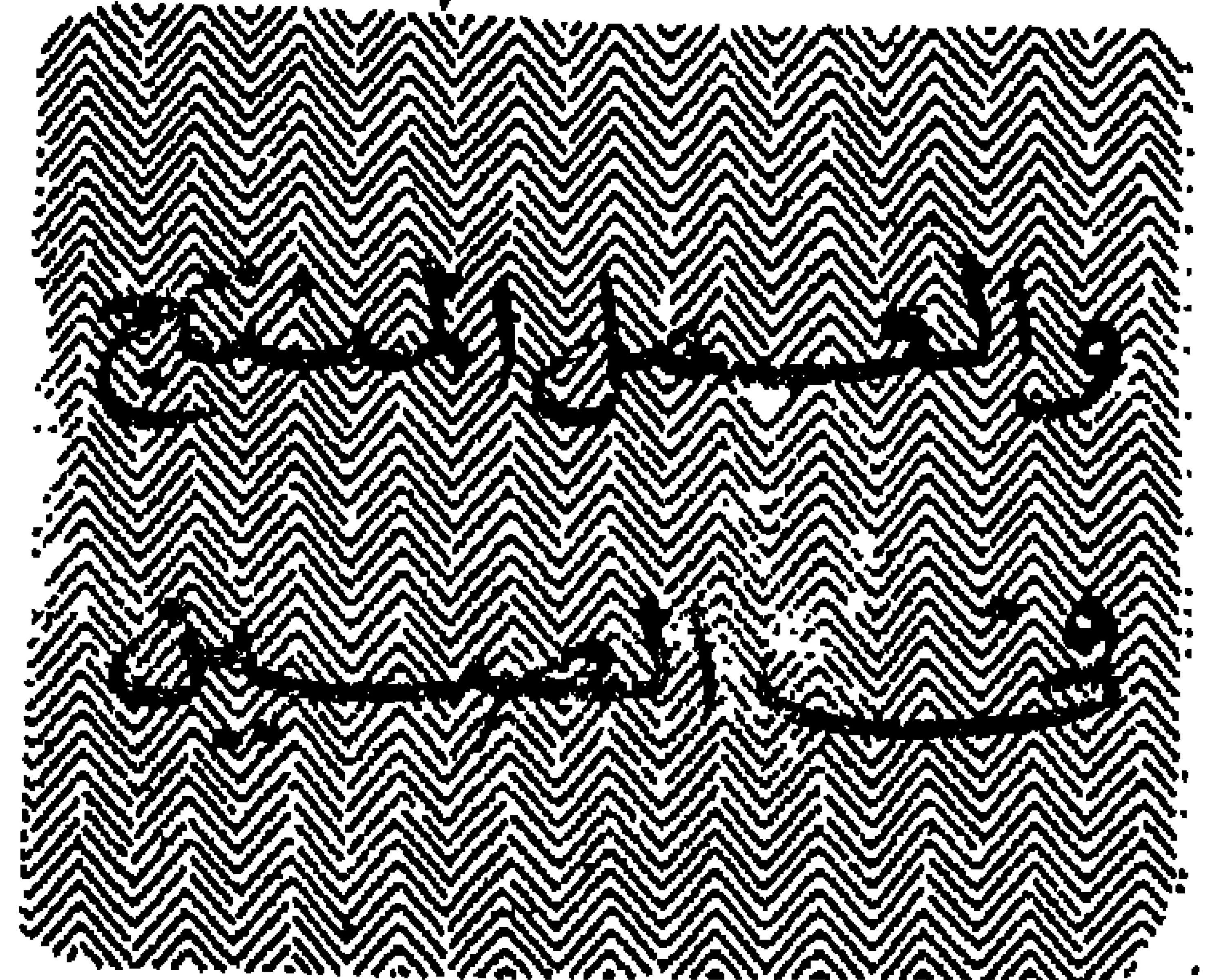
المترجم : عبد الحميد سليم

المدير العــام لمركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر بالهيئة العامة للكتاب .

---

(١) في امتحان القبول في الكلية الوطنية الذي عقد في سنة ١٩٧٦ كانت نتيجــة خمس مـــدارس « باريـــو » ثانويـــة في «مارنديوك» ١٠٠ ٪ نجاحا ، وكانت النسبة الاجمالية للنجاح هي ٧٩ ٪ وكان المعدل القومي للنجاح في امتحان القبول بالكليـــة الوطنية هو ٣٠ ٪ او ٢٥ ٪ فقط .

التعليم ..



الكاتب : سيانج تشن

الصين فى خضم ثورة كبيرة لتطوير نظام مدرسى يتفق وهدفه من ارساء الاشتراكية والمضى نحو الشيوعية .

فمثل دول أخرى كثيرة من دول العالم الثالث كان بالصين عند تحررها عام ١٩٤٩ ، عدد ضخم من السكان الفلاحين معظمهم من الاميين . باستثناء المدارس المنشأة فى المناطق المحررة ويديرها الحزب الشيوعى تتكون المؤسسات التعليمية للصين الجديدة من مدارس كانت تديرها من قبل الحكومة المخلوعة ؛ ومدارس خاصة تغرس روح الثقافة الرأسمالية والاقطاعية . وهناك قلة قليلة من المدارس التى قامت بانشائها البلاد الغربية واليابان وذلك فى مطلع عدوانها على الصين ، وكان المقصود منها تدريب المفكرين الصينيين الذين قد يعملون فى خدمتها .

وكان هذا هو النير الثقيل الذى عمل الحزب الشيوعى على القضاء عليه حتى يمكن الدولة أن توفر التعليم للشعب العامل الذى يشكل الاغلبية العظمى من السكان ، التعليم الذى يمكنهم من بناء الاشتراكية والسير قدما بالثورة باعتبارهم سادة الدولة .

وفى سبتمبر ١٩٤٩ تحت اشراف الرئيس ماو حدد «البرنامج المشترك للمؤتمر الاستشارى الشعبى الوطنى» الواجبات الرئيسية للعمل الثقافى والتربوى لحكومة الشعب، مثل الارتفاع بمستوى معيشة الناس ، من حيث التعليم العام ، وتدريب الموظفين على المهارات لبناء الدولة ؛ والقضاء على أيديولوجيات الاقطاع ونظام الكومبرادور والفاشية ؛ وتزكية فكرة خدمة الشعب التى تقول ان حكومة الشعب ينبغى أن تصلح نظام التعليم القديم وموضوعات الكتب الدراسية ووسائل التدريس بطريقة تخطيطية منظمة .

وقد نص المؤتمر الوطنى الاول عن العمل التربوى الذى انعقد فى ديسمبر من العام نفسه على أن « التعليم فى الصين الجديدة ينبغى أن ينبنى على أساس تجربة نظام التعليم الجديد المعمول به فى المناطق المحررة من قديم، وتجسد مدارس هذا النوع أفكار الرئيس ماو عن التعليم ، بما فى ذلك خدمة السياسات البروليتارية ؛ وابراز أهمية تغيير أيديولوجية الطلبة ؛ وربط التعليم بالعمل الانتاجى والنظرية بالتجربة .

ومن ناحية أخرى وقع نضال قاس ومعقد فى سبيل تحقيق هذا الاتجاه، اذ كانت المعارضة الداخلية تسيطر على التعليم وتنتقص من قدر المدارس التى فى المناطق المحررة من قديم باعتبارها مدارس ليست بالنظامية ؛ ولا تستوى مدارس تدريب ، وكانت تصر على ادارة المدرسة على نهج الاتجاهات البورجوازية .

ومن ثم واصل الرئيس ماو نقده لسير التعلم فى الصين . وبمعاونته

الموضوع على در السنين استن عدة تعاليم هامة تضمنت أنه «ينبغى سياستنا التعليمية أن تمكن كل فرد يتلقى التعليم من أن ينمو بأخلاقه وبفكره وبجسده، وأن يصبح عاملا يتسم بالوعى الاشتراكى والثقافة ، ويجب ان يخدم التعليم حكماء البروليتارية . وأن يكون مرتبطا بالعمل المنتج ، وبينما هدف الطلبة الرئيسى هو الدراسة ينبغى لهم كذلك أن يتعلموا أشياء أخرى ؛ ويجب تفجير الثورة فى التعليم» .

واستمر النضال ؛ ولم ينفذ كثير مما قاله الرئيس ماو ؛ ولم يبدأ أى تغيير جذرى سوى التغيير الذى بدأ خلال وقوع الثورة البروليتارية الثقافية الكبرى التى بدأت عام ١٩٦٦ . وتتركز الثورة فى التعليم حول النظام التعليمى والتوجيه والاساليب البيداجوجية وخاصة تلك التى تلغى عزل المدارس عن السياسيين وعن الجماهير وعن العمل البدنى . وقد كانت الفترة الدراسية أطول مما يجب ، وازدوجت المقررات الدراسية ، ولم تكن موضوعات الكتب الدراسية يتصل بعمل المستقبل ومسئوليات الطلبة الاجتماعية ، وكان التعليم العالى ينزع الى تخريج الصفوة. فجوهر هذه الثورة هو نظام ربط التعليم بالعمل الانتاجى .

أما الآن فترتبط كل المدارس فى المدينة الرينة الريف بين الدراسة فى الحجرة المدرسية والعمل المنتج . ويتم هذا ابتداء من السنوات الخمس الدراسية بالمدرسة الابتدائية ، وخلال السنوات الثلاث بالمدرسة المتوسطة للصغار ، والسنتين بالمدرسة والكلية المتوسطة للكبار . وأضحى التعليم بالمدارس الابتدائية معمما فى الارياف كما هو الحال بالنسبة للمدرسة المتوسطة للصغار فى المدن . وأصبح حوالى ٩٥٪ من الاطفال البالغين سن مرحلة التعليم الابتدائى مقيدين بالمدارس .

وفى المقام الأول لا يهدف النظام الجديد الى تقديم تدريب فنى الى الشباب ، ولكنه اصلاح اجتماعى هام، وهو خطوة نحو تقليل حجم الاختلاف

بين المدينة والقرية وبين العامل والفلاح وبين العمل الفكرى والعمل اليدوى ، يستهدف تدريب الجيل الناشيء فى الصين وهو مبدأ هام للاشتراكية • وهو ليصبح عن جدارة خليفة للثورة التى بدأها الجيل القديم .

ومعظم الطلبة بالمدارس الابتدائية والثانوية يوجدون فى الارياف . ومن السهل اشراكهم فى أعمال الحقل ووضع مواد التدريس من واقع الحياة المحيطة بهم • والكوميونات الشعبية بسبيل ميكنة كثير من أعمال الحقل ، وانشاء مشروعات لتخزين المياه ، واقامة مصانع لصناعة أدوات الحقل ، أو تحسين انتاجها بسلسلة من العمليات الصناعية ، واقامة محطات قوى كهربائية ، الخ • فالتعليم يجب أن يتمشى مع هذه التطورات • ويشارك التلاميذ بالمناطق الريفية فى هذه الانشطة ، ويأخذون عطلة فى مواسم العمل الزراعى للمعاونة فى أعمال الحقول •

وفى المدن تعالج المشكلة بطرق مختلفة • فعاصمة الصين بكين فيها أكثر من ٣٠٠ مدرسة متوسطة ، ومعظمها لديها مصانع صغيرة تديرها ، وبعض منها تدير مدارس فرعية فى المناطق الريفية • وكل مدرسة لها اتصال بعدة مصانع وبعض المجموعات المنتجة فى الارياف . ولا يكافأ الطلبة بصفة شخصية فى مقابل أعمالهم اثناء تعلمهم الانتاج الزراعى والصناعى • ويوضع الدخل من هذا الانتاج تحت تصرف كل مدرسة لصالح التسهيلات وتوسيع رقعة عملها وتغطية النفقات المترتبة على توفير التدريب على العمل للطلاب •

ومثال لذلك مدرسة بكين المتوسطة رقم ١٢ بحى فنجتان • فبالمدرسة ١٦٠٠ طالب ، ويتضمن برنامجها الدراسى فى السنوات الخمس دراسة اللغة الصينية والأدب والتاريخ والسياسة والجغرافيا والكيمياء والطبيعة ومبادىء علم الزراعة واللغات الاجنبية ومواد أخرى • ويشترك الطلبة فى الانتاج لمدة شهر من كل فترة دراسية سواء فى المصنع أو الكوميونات •

وتدير المدرسة مصنع بلاستيك صغيرا يدخل فى خطة الدولة ، وفيه

يمكن أن يعمل مئة طالب فى وقت واحد. وينتج المصنع مايربى على ثلاثين نوعا من أنواع المنتجات ، بما فيها السلاطين والاطباق والفناجين والاجزاء الاحتياطية للاجهزة الطبية . ويباع كثير من هذه المنتجات فى أنحاء الدولة .

وتتصل المدرسة بصفة منتظمة باثنى عشر مصنعا فى المنطقة المجاورة، ويذهب الطلبة للعمل فيها .

وقد أنشئت مدرسة داخلية تتبعها فى قرية تبعد عنها بعدة كيلوا مترات. يمكن أن تتسع لمئتى طالب ، ويقضى الطلبة فترة دراسية كاملة للدراسة هناك ؛ وخلال هذا الوقت يقومون بالعمل جنبا الى جنب مع الفلاحين فى ا... لمدة شهر .

وتنظم المدرسة عمل الطلبة ليقدموا يد المساعدة فى الحصاد ضمن سبع فرق انتاجية مجاورة .

ان أهم مكان للتدريب الصناعى هو مصنع لمستودعات الزيوت والمعدات يبعد عن المدرسة بحوالى كيلومترين وبه ١٥٠٠ عامل . وقد عمل بهذا المصنع منذ ان اصبح قاعدة لتعليم الانتاج الصناعى فى عام ١٩٧٠ ما يربى على ألف طالب وستين مدرسا والآن يوجد هناك لقضاء شهر مئة طالب فى الخامسة عشرة أو السادسة عشرة من العمر بالصف الاول من المرحلة المتوسطة للكبار ، يرتدون شرائط حمرا على الذراع وهى الشرائط الخاصة بالحرس الاحمر ؛ موزعين على أربع ورش . يعهد بكل منها الى عامل ذى خبرة لايكتفى بأن يعلم الشباب عمل اللحام وسك النقود والتخطيط الخ فحسب ؛ وانما يرشدهم أيضا سياسيا. وهذا هو لب المهمة المشتركة بين قادة المصنع والعمال والمدرسين التى تشكل الجماعة القيادية القائمة بادارة المشروع ولقد صرح قائد الجماعة ونائب رئيس لجنة المصنع الثورية قائلا : «هدفنا الرئيسى هو أن نجعل تفكير طلابنا يتسم بمزيد من البروليتارية . والطلاب مع العمال دوما فى المهنة والدراسات السياسية ، كما يستمعون الى التقارير من العمال المحنكين عن كيف كانت قسوة الحياة فى

المجتمع القديم ، ويطلعون على الاعمال النموذجية للعمال المتقدمين» • وهو يقول : «كل هذا يهدف الى اثارة رغبة الطلاب لبناء الاشتراكية والعمل بإخلاص فى خدمة الشعب وتشريبهم روح الاعتماد على النفس والعمل الجاد» •

وباشتراك الطلاب فى الانتاج الصناعى يتمكنون من الجمع بين النظرية والممارسة ، ويزداد مضمون العمل فى الحجرة الدراسية ثراء . وتتحسن مستويات التدريس • فعلى سبيل المثال استوعب الطلاب نظرية نقل الحركة الالى فى البرنامج الدراسى لعلم الطبيعة عند تطبيق ماسبق أن تعلموه فى تشغيل المخرطة واطلعوا على توازن القوى فى شىء ما بتطبيق ماسبق أن تعلموه عن هيكل الانماط المختلفة للروافع العتلوية المستخدمة فى المصنع ، ويصبح علم المثلثات علما حيا عند ربطة بعمل الصفائح المعدنية التى يصنعونها ، ويصرح الطلبة بأن هذه المناولة توضح الامور سريعا وتعلق بأهاننا ، ويمكن ان نستخدم ما نتعلمه » •

ويطلب مدرسو اللغة الصينية من الطلاب كتابة تقارير عن موضوعات مثل تنمية العمل بالمصنع أو حياة العامل الذى يعهد اليه بتدريب الطالب أو ما يفعله العامل المتقدم •

وتستخدم اوسائل اعادية فى المدرسة الريفية المنتمية اليهم ، فيما عدا أن الاهتمام يتجه الى انتاج الفلاحة ، ويتعلم الطلاب من الصفات الحميدة للفلاحين • ويشترك المدرس والطلبة مع الفلاحين فى القيام بتجارب علمية بما فى ذلك ادارة حقول تجريبية من القمح ذى العائد المرتفع المحصول ومن انواع مهجنة من نباتات السرغوم (الذرة الصينية) •

وتبدو قيمة مثل هذا الاتصال بين الطلبة والعمال من اجابة أحد العمال على طالب تساءل بصوت مرتفع أهو حريص على تادية مثل هذا العمل الرتيب طوال حياته ، فقد أجلسه العامل وقال بهدوء : « لقد ظللت أؤدى هذا العمل

طوال ١٦ سنة • أنت تعتقد انه عمل عادى ورتيب ؛ ولكن الثورة لايمكن ان تمضى قدما بدونه وما انجازاتنا العظيمة الا تراكمــات عــديد من المهــن العادية • فبلادنا دولة نامية ، وكيف يتأتى لنا تحديث صناعاتنا والزراعــة والعلوم والتكنولوجيا ودفاعنا القومى ؟ سوف يستغرى الامر عملا جادا بأيدينا لزمن طويل كل الطول •

لقد فكر الطلب بامعان فى هذا والان يقول انه يريد ان يكون عامــلا ثوريا واقعيا مثل معلمية عمال المصنع •

ان تسوى ين تا نموذج للعامــل المعلم ؛ وهو كبير الكهربائيين فى المصنع يدير الفصول فى حيوية عند تعريفهــم بكيفية ضبط موتور ثلاثى فبينما يدون سريعا على السبورة أمامه • وفيما بعد يختبر الطلابة فيما تعلموه على الموتوارت بالحجــرة المخصصة لهــذا الغرض • ويتبع هذا محاضرة من المدرس • عن المبادىء المستخدمة فى هذا الشأن •

ولقد تخرج فى هذه المدرسة منذ عام ١٩٦٦ ما يربى عــلى ٣٢٠٠ طالب معظمهم استقر فى القرى ؛ ويبذلــون جهودهم للاندماج مع الفلاحــين • وبعضهم باستخدام المعلومات والاساليب التى حصلوا عليها فى مصنع البلاســتيك عاونوا فرق الانتاج التابعين لها فى انشاء أعمال مماثلة ، وبعضهم عاون الفرق فى انشاء محطات القوى وتركيب المضخات • وبعضهم أوصى الفلاحون بعد موافقة لجنة حــزب الكوميونات بعودتهــــم الى الكليــة و دخــل بعضهـــم المصانع ؛ كما أصبح آخرون من الفنين والمدرسين والكوادر العاملة فى المنــاطق الريفيه •

وقد عاون كذلك ادماج التعليـــم بالعمل المنتج المدرسين فى تعزيز أواصر علاقتهم بالعمال والفلاحــين ، وبدأوا يشاركونهم أفكارهم وتطلعاتهم ، وتم اثراء مضامـــين البرامج ادراســية باستخدام الامثلة التى تظهر فى العليــة الانتاجية للتوضيح •

ان لى يانج وى ، الذى يبلغ الثالثة والاربعين من العمر ؛ هو رئيس اللجنة

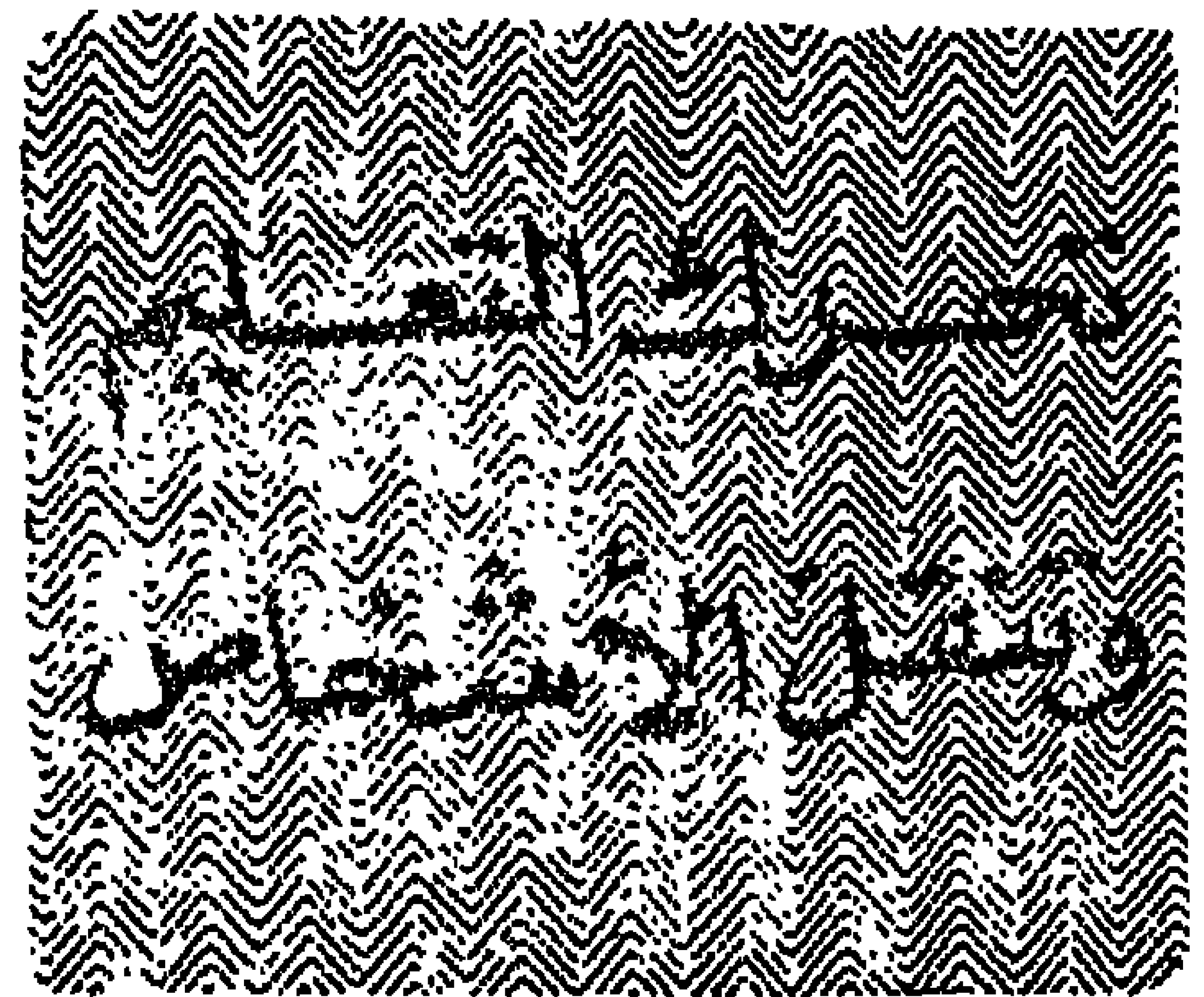
الثورية ومدير المدرسة رقم ١٢ المتوسطة الذى أصبح مدرسا فى الثامنة عشرة . وكان يدرس اللغة والتاريخ والسياسة وهو يقول ان المدارس ذات النمط القديم كانت تفضل التعيم عن العمل المنتج . وكانت تنتشر أفكار الصفوة مثل « الدارس المجد يصبح موظفا » : وهؤلاء الذين يعملون بعقولهم يحكمون ، فى حين ان الذين يعملون بأيديهم يحكمون » .

وهو يقول « ان المسالة الرئيسية الان هى تدريب خلفاء للثورة أكفاء » . « فنحن نعاون طلابنا ليصبحوا عمالا يتسمون بالوعى والثقافة الاشتراكية . والمضمون الاساسى للتعليم هو خدمة السياسية البروليتارية . وهو ليس بالعمل السهل القيام به من خلال الثورة فى التعليم ، الا ان المدارس فى انحاء الدولة يمكنها الآن تنفيذ الخط الثورى للرئيس ماو فى مجال التعليم بفاعلية أكثر » . وهو يقول : « ولكن الثورة التعليمية شىء جديد . ومع اننا استقينا بعض الدروس من تجاربنا ومن العمل العملى يجب علينا ان نندفع الى الامام خطوة خطوة » .

ونظرا لان مؤسسات التعليم العالى الصينية فيها عديد من التخصصات فقد اختلفت اختلافا كبيرا فى وسائل ربطها التعليم بالعمل المنتج . فبعضها يرسل الطلبة للدراسة فى المصانع أو القرى : وجامعات أخرى ترسل طلابها لاجراء مشروعات بحث فى الوحدات التى تتبعونها ويعمل الطلاب مع العمال والفنيين والفلاحين لحل المشاكل النظرية والتقنية يجرون مسوحا اجتماعية عن الصراع الاعمال لوحدات معينة للانتاج . وآخرون
الطبقى فى المصانع أو القرى . كما يتولى طلبة بعض الجامعات تخطيط
ومهما تكن الوسيلة فالتدريس متكامل مع العمل الانتاجى ، وقد أثبتت التجربة أن هذا يمكن أن يصلح ليكون على المواد المقررة للطلبة الذين يفهمون على نحو أكثر وضوحا العلاقة بين مادرسوه وبين ماسوف يكونون : مؤسسين الاشتراكية . ويشيد الجمهور بالخطوات الجديدة التى برزت للعيان باعتبارها سياسة للتعليم المفتوح .

المترجم : درية على الكرار

اتجاهات وقضايا



الكاتب : جان جيتوت

المدير السابق لادارات التعليم باليونسكو . مؤلف .
« من معادلة الدرجات العلمية الى تقييم الكفاءة والجدارة » .

التحرك والتنقل كلمتان تنطبقان اليوم اكثر من أى وقت مضى على التعليم فى عالم « يتحرك نحو التغير » . وهذا امر مسلم به فى كل مكان . وان العمل الذى تقوم به اليونسكو باستمرار ليشهد بصحة الحقائق والاتجاهات التى تبرر هذا القول . ومن ذلك ان التقرير الذى وضعته اللجنة الدولية لتطوير التعليم ونشرته اليونسكو فى ١٩٧٢ بعنوان « تعلم لتكون » قد سلط الاضواء على ظاهرة تحرك النظم التعليمية وظاهرة تنقل الاشخاص فى نطاق هذه النظم ، وفيما بينها . ولسنا بحاجة الى ان نعيد هنا جميع الاساليب المختلفة لعملية التغيير التى كثر عنها الحديث فى السنوات الاخيرة .

بيد انه يجب القول بأن تحرك

التعليم يعكس فى كل وقت النتـــائج المترتبة على وجوه الاتفاق والاختلاف ، وانه يتعرض لتضارب الاراء والمصالح ويتألف ان افعال ، وردود أفعال . كلاهما يتسم بطابع العقل والعاطفة • وهذه هى السمات الرئيسية لجميع الاجراءات والتدابير التى قد تؤدى الى تسهيل أو تعويق تنقل الاشخاص فى مجال التعليم •

ويجب أيضا ان نردد القول مرة أخرى بأن تنقل الاشخاص ينطبق على كل مراحل التعلم والتعليم ـ تدريجـــا ليشمل كل الاعمار . ويصبح عمليـــة مستمرة مـــدى الحيـــاة . ويتجـــدد باستمرار •

وليس تنقـــل الطـــلاب والباحثـــين والمعلمين والفنيين بالامر الجديد • بيد أن تحـــديث العملية التعليمية ، وتنوع الدراسات ، والفرص الجديدة المتاحـــة لكثير من الناس لاثراء تجربتهم ، ومطالب التنمية ، كل ذلك وغيره من الاســـباب الكثيرة يدعو لازدياد التنقل الذى يؤثر اليوم فى جميع النساء والرجـــال الذين يسلكون طريقا أو آخر من طرق التعليم الدائمة ، والتدريب المستمر ، تحدوهم فى ذلك رغباتهم أو مصالحهم الشخصية أو العـــــوامل الخارجيــــــة التى تعمـــــل لصالح بلادهم أو صـــــالح مجموعة من البلاد • ويتوقف هذا التنقل بدرجة كبيرة على الاعتراف بالدراسات والدبلومات ، والدرجـــات ، والخبرة المكتسبة فى الخارج بصرف النظر عن الغرض من هـــذا الاعتراف . أهو السمــــاح باستمرار الدراســـة ، ثم ممارسة مهنة ما بعـــد اتمام مراحـــل معينة من الدراسة أو التدريب ؟

كل ذلك واضح تماما ، وهو يفسر لنا : لماذا أقدمت اليونســـكو منذ ١٥ سنة تقريبا على اتخاذ اجراء معيارى وعملى معا يتعلق « بامكان واستحسان المقـــارنة والمعـــادلة بين الشــــهادات والدبلومات والدرجات» حســـبما نص عليه القرار الذى اتخذه المؤتمر العـــام للمنظمـــة فى دورته الثالثـــــة عشرة فى ١٩٦٤ •

والواقع أن «معـــــادلة الدبلومات» ـــ كمـــا تسمى عـــادة ـــ كانت حينئذ

ولاتزال هي موضوع عدد كبير من الاجراءات والتعهدات المتخذة من طرف واحد أو أطراف متعددة . والقائمة على صلات ثقافية ؛ أو أمور اقتصادية وسياسية . وهي تتراوح بين اتفاقات تبرمها الجامعات ؛ واتفاقات رسمية بين حكومات دولتين أو أكثر . على أن نتائج هذا العمل المتعدد الجوانب مخيبة للآمال . فبعض الاتفاقات ليست سوى «اعلان نوايا» ، وبعضها ضيقة النطاق محدودة التطبيق . وما من اتفاقية منها تسوى جميع المسائل العديدة المعقدة التى ينطوى عليها الاعتراف بالدراسات والمصادقة عليها ، ولاسيما الدراسات التى تصعب المقارنة بينهـا . وما من اتفاقية تستجيب تماما لمطالب وآمال أصحاب الشأن ، أى الاشخاص الذين تقع عليهم مسئولية تطبيقها واصدار قراراتهم على أساسها ؛ أو الاشخاص الذين يستفيدون من هذه القرارات أو يشكون منها . وان كثرة هذه الاتفاقات وما تتسم به من تعقد ليكشف لنا عن صعوبة المشكلة ، ذلك أن جميع هذه الوثائق عاجزة عن حل كل المشكلات الاكاديمية والادارية والقانونية والانسانية ، الكامنة فى الاعتراف بالدراسات التى تتم فى الخارج والكامنة فى تقويم رأس المال الذى تمثله هذه الدراسات أو هذا التدريب من حيث الموارد البشرية .

بيد أن هناك امارات عديدة تدل على التحديث فى بعض الاجراءات القائمة أو المقترحة للاعتراف بالدراسات والدبلومات ، والمقارنة بين الدراسات والمؤهلات المكتسبة . وفى وسعنا أن نتبين حركة من التضامن فى الاتجاهات الخاصة بالتعليم بوجه عام . وبخاصة فى علاقته بمطالب التنمية المتغيرة باستمرار ؛ وأن نتبين أيضا حركة نحو حسن تنظيم تبادل المعلومات والمهارات ، ونحو التعاون النزيه والفعال بين البلاد التى يقال انها متقدمة ، والبلاد التى تسعى الى أن تكون متقدمة . ونحو الاستخدام الامثل للموارد العقلية والمادية المتاحة للدراسات العليا والتعليم العالى ، ونحو التعليم المعاود أو التعليم مدى الحياة ، ونحو تنويع الدراسات على نحو يكفل التقدم من مرحلة الى أخرى ، وبعبارة أخرى نحو مايسمى اليوم «التدريب المستمر» ؛ نحو التنقل المخطط على نحو يخدم هذه الاهداف .

وهذا التحديث يتفق مع عدد من الحقائق يمكن تلخيصها فيما يلي :

« هناك بلاد معينة تحاول بالعمل ادماج أشكال مختلفة من التدريب المتقدم فى عدد من المراحل بحيث يمكن المناوبة بين أوقات الدراسة ، والحياة العمليه . ومثل هذا النظام — اذا اتبع على نطاق واسع — يتيح تقويم معلومات الفرد وخبرته . كما يتيح تقويم قدرته على الاضطلاع بمرحلة خاصة من مراحل التعليم ، وهو يتيح أيضا الجمع بطريقة مجدية بين بعض الدراسات الطويلة والقصيرة ، وادماج دراسات محددة سواء داخل البلاد أو خارجها — فى التعليم مدى الحياة بالنسبة لافراد بأعيانهم » .

ومن الواضح أن مثل هذا الموقف يؤدى الى احداث تغيير فى الاتجاه العام نحو مشحه الاعتراف بالدراسات ، وبالتالى فى المعايير والاساليب المطبقة . وان عبارة « الانتقال من المعادلة الى التقويم : أى تقويم الانسان لا الدبلوم » لهى وصف دقيق للحركة التى تنوى اليونسكو تأييدها والاقدام عليها ، وذلك باتخاذ سلسلة جديدة من الاجراءات المعيارية الحركية (الديناميكية) تتلاءم مع مسار التعليم فى المستقبل . وهذه الاجراءات عبارة عن اتفاقات دولية تشمل مجموعات مختلفة من الدول . وتفتح الطريق أمام اتفاقية عالمية تشمل سائر الدول . وهذا العمل جدير بالدراسة الدقيقة . لانه يأتى بعد جهود كثيرة معقدة وهى جهود مشكورة ، ولكنها مخيبة للآمال أحيانا .

ففى المقام الاول تغطى كل اتفاقية منطقة جغرافية أوسع بكثير من منطقة الاتفاقات السابقة . وتعمل اليونسكو على توسيع نطاق كل اتفاقية بتطبيق مبدأ التعاون الثقافى المتبادل ، وبذلك تفتح الحدود اللغوية ، والتعليمية ، والايديولوجية . وتوسع القنوات التى تربط النظم الدراسية بعضها ببعض . مثال ذلك أن أول اتفاقية اقليمية أبرمت بمدينة المكسيك فى ١٩٧٤ بين جميع الحكومات المعنية — وهى سارية المفعول الآن — تسرى على أمريكا

اللاتينية كما تسرى على منطقة البحر الكاريبى . وبذلك تؤدى الى اندماج نظم التعليم العالى القائمة على تقاليد جامعية متباينة — بريطانية وفرنسية ، والمانية ، واسبانية ، وبرتغالية ، وهولندية ، وامريكية شمالية — اذ تختلف هذه النظم اختلافا كبيرا من حيث ظروفها السياسية والاجتماعية والاقتصادية . وعلى هذا النهج تهدف الاتفاقية التى يجرى اعدادها الآن لافريقيا الى تشجيع التنقل داخل افريقيا بين الطلاب والمدرسين والباحثين من اهل البلاد التى لاتزال تتسم بطابع التراث التعليمى لدول أوربية مختلفة . وكذلك مشروع الاتفاقية المراد وضعها للدول العربية يستجيب للحاجة نفسها وللهدف نفسه أى هدف الاتصال المتبادل بين النظم الدراسية المختلفة التى أدخلتها أو فرضتها دول غير عربية . وقد سارت الدول الاوربية — بدورها — بصرف النظر عن الكتلة التى تنتمى اليها — على هذا الدرب نفسه ، فهى توشك أن تقر — برعاية اليونسكو — اتفاقية تتجاوز الحدود الجغرافية مع مراعاة الاتفاقات المبرمة بين دول متعددة ، وبذلك تزيد من انتقال الاشخاص من نظام دراسى الى آخر سواء داخل مجموعات من الدول أو بين مجموعات من الاتفاقات المختلفة . وسوف يعمم هذا العمل المعيارى فى آسيا طبقا للخطة التى أقرها المؤتمر العام لليونسكو . وعلى العموم فان كل هذه المشروعات تتفق مع الجغرافيه الاقليمية — السياسية والثقافية — لليونسكو . وفضلا عن ذلك فان هناك اتفاقية يمكن أن تسمى «اتفاقية الجسر» ، وهى تبين بشكل أوضح اتجاه النية الى تشجيع الصلات الثقافية المتبادلة عن طريق تحرك المنتفعين بالتعليم العالى . وهى الاتفاقية المبرمة فى مدينة نيس فى ديسمبر ١٩٧٦ بين الدول العربية والاوربية الواقعة على البحر المتوسط .

والهدف النهائى لمجموعة الدول الاعضاء فى اليونسكو هو اقرار اتفاقية عالمية تستطيع على أساس هذه الاتفاقات الاقليمية والخبرة التى اكتسبها المنتفعون بها أن تنص على المبادىء ووسائل العمل وأساليب التقويم والمعايير الصالحة للتطبيق جميع المواقف القومية . وفى جميع الاتفاقات التى تتم بين المعاهد العلمية

للاعتراف بالدراسات • والمعلومات والمهارات التى يملكها الشخص القادم أو العائد من الخارج ويستطيع أن يستعملها •

ومن المزايا الاخرى لهذه الاتفاقات أنها تتضمن بيان ما يحكمها من أهداف وأغراض يتم تأكيدها من جديد فى كل اتفاقية وتحدد نطاق الالتزامات التى ترتبط بها الاطراف المتعاقدة . والتدابير التى يجب تطبيقها • مثال ذلك ان الاتفاقية الخاصة بأمريكا اللاتينيه والبحر الكاريبى تتضمن مثل هذه الاهداف وهى : «تكامل منطقة أمريكا اللاتينية والبحر الكاريبى» وحماية «الشخصية الثقافية لشعوبها» • وتتضمن الاتفاقية الخاصة بالدول العربية والاوربية الواقعة على البحر المتوسط اقرار وتنفيذ «سياسة العمل المشترك فى محيط التعليم ، والتدريب العملى ، والانشطة الثقافية » ؛ وحسن استخدام «وسائل التعليم الموجودة فى البلاد المعنية» ، وحسن استخدام «الموارد البشرية» فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية ، وتعزيز التعاون بكافة أشكاله ، و «العمالة الكاملة» للعلميين والفنيين والاخصائيين • ومن الاهداف العامة التى تشترك فيها كلتا الاتفاقيتين التعاون على «اصلاح برامج التعليم فى الدول المتعاقدة وتحسين اساليب التخطيط والنهوض بالتعليم العالى » • والسبيل لتحقيق كل هذه الاغراض هو الهدف المحدد لهاتين الاتفاقيتين وهو « العمل على الاعتراف بالدارسات والشهادات والدبلومات والدرجات على أوسع نطاق ممكن حتى يتسنى للمدرسين والطلاب والباحثين والعاملين الفنيين ان يتنقلوا بدرجة اكبر داخل مجموعة الدول المتعاقدة » • وأخيرا فان هذه التدابير المقترحة ترتبط هى نفسها بالتقدم نحو الاهداف التى جعلتها الدول الاعضاء عموما أهدافا للعمل الذى تقوم به كل منها فى نطاق اليونسكو ، وهى « تشجيع التعليم مدى الحياة » و « ديمقراطية التعليم » و « اقرار وتطبيق سياسة تعليمية تسمح بالتغييرات الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية وتتلاءم مع الاوضاع الثاقفية والحضارية فى كل دولة » • ويمكن اعتبار كل ذلك ضربا من الاشياء المألوفة أو الاماني ، ولكن النص على هذه الاهداف والمبادىء امر مناسب ومفيد ، لانه يدل على حجم

ونطاق مشكلة ظلت الدول تسعى حتى الان لالتماس حل لها بالتدابير والاجراءات القانونية والادارية أو الاجراءات السياسية .

ولاريب ان المنتفعين والمعلمين والسلطات التعليمية سوف يوجهون اهتماما اكبر الى الاهداف العاجلة والعملية لهذه الاتفاقات . ففى المقام الاول نجد ان المسألة — على الرغم من ان الهدف الاساسى لهذه الاتفاقات هو زيادة التنقل الدولى والثقافى للاشخاص القائمين بالدراسات العليا فى الخارج — ليست مسألة تنظيم هذا التنقل ، بل هى مسألة تحديد الشروط التى يجب توافرها لتطوير هذا التنقل وجعله مفيدا لكل من يعنيهم الامر سواء كانوا اشخاصا أو معاهد أو دولا أو مجموعات من الدول فهذه الاتفاقات تعبر عن رغبة مشتركة زيادة التنقل الدولى والثقافى للاشخاص فى تنظيم هذا التنقل عن طريق نصوص مرنة جدا يمكن استخدامها فيما بعد فى الاتفاقات بين الدول . وتهدف هذه النصوص — فيما تهدف اليه — الى « التخفيف من الصعوبات التى يلاقيها من تدربوا فى الخارج عند عودتهم الى الوطن » وهذه فكرة جديدة ، اذ انه قلما يرد ذكر هذه المسألة فى المناقشات والمفاوضات الدائرة حول معادلة الدبلومات . فقبل ذلك كانت السلطات الحكومية والاكاديمية فى البلاد التى يقال انها مستقدمة تعمد الى القول بأن مشكلات العودة الى الوطن تعنى فى الواقع الدول النامية وحدها . فتضطر هذه الاخيرة الى معالجة هذه المشكلات باتخاذ اجراءات عامة أو خاصة لاتحقق رغبات الاشخاص الذين درسوا بالخارج وتضع عراقيل فى سبيل عودتهم الى الوطن ، وبذلك تسهم فى استنزاف العقول . وكل هذه مشكلات لايمكن حلها الا عن طريق الاتصال ، والتعاون ، وكسر الحواجز بين النظم التعليمية المختلفة ، فى نطاق مجموعات كبيرة من البلدان التى بلغت مستويات مختلفة من التنمية والتطور .. وفضلا عن ذلك فانه من الواضح الان ان هذه المشكلات تعنى البلاد المتقدمة كما تعنى غيرها ، ذلك ان تنويع مجالات الدراسة ، وارتباط الدول بعضها ببعض ، وازدياد تخصص المعاهد بالاضافة الى وجود انواع أصلية من الدراسات ، ومراكز بحوث فى العديد من دول العالم الثالث ، كل ذلك جعل الدول المتقدمة تشعر بالحاجة الى

تشجيع هجرة المدرسين والطلاب الى البلاد الاجنبية وعودتهم الى وطنهم ، وذلك عن طريق الاعتراف بالدارسات .

ومن مزايا فكرة مراحل الدراسات والتدريب العلمى أو المهنى الواردة فى هذه الاتفاقات انها توضح لنا مدى تقدم الاشخاص المشتركين فى عملية التعليم المعاود او التعليم مدى الحياة ، ومدى تطورهم فى المستقبل . وقد تبدو هذه الفكرة لاول وهلة غير دقيقة أو صعبة التحديد ، شأنها فى ذلك شأن المفاهيم الاكثر شيوعا مثل « المستوى » و « سلسلة الدراسات » و « الدورة » وكل منها يعد هدفا فى حد ذاته . بيد ان فكرة المراحل تحفز الى تفكير جديد بإثارتها فكرة التحرك . واذا عبرنا عن « المرحلة » ببساطة قلنا انها سلسلة منضمة الحلقات من الدراسات النظرية والعملية ، والخبرات ، والاعمال الشخصية التى تزود الدارس بدرجة من النضج والكفاءة لازمة لانتقاله الى المرحلة التالية سواء كانت هذه المرحلة تدريبيا تمهيديا أو تجديديا أو كانت عبارة عن دراسات وبحوث . ولذلك تمثل كلمة « مرحلة » نقطة انطلاق كما تمثل نطقة انتهاء .

وقد نشرت اليونسكو كتابا بعنوان « المرشد العالمى للتعليم العالى » حاولت فيه تطبيق فكرة المراحل ، فقدمت عرضا مقارنا أوليا — تجريبيا ولكن جديدا — النظم التعليمية ، والدرجات ، والدبلومات ، فى صورة نموذج من ثلاث مراحل : المرحلة الاولى عبارة عن وضع الاسس العلمية للتخصص المنشود . وهذه المرحلة مخصصة أساسا لمعرفة الاساليب الفنية والادوات الخاصة بالتعليم والتجارب والبحوث . والثانية توصل الطالب الى درجة النضج والكفاءة اللازمة لاتخاذ الاجراء والقرار ، كتلك اللازمة للطبيب الذى يواجه مريضا ، والمهندس الذى يعد مشروعا لاحد المبانى . وفى المرحلة الثالثة يجب على الطالب ان يظهر قدرته على الاسهام فى تقدم المعرفة ، والعمل الابداعى فى مجال تخصصه ، والقدرة على التصميم ، واجراء البحوث ، وتنفيذ خطط التنمية التى تلبى حاجة المشروعات العامة أو الخاصة ، وحاجة

الفئات الاجتماعية ، وأصناف الكائنات البشرية ، والجماعات ، والامم • وبهذه الطريقة تبنى الكفاءة — وهى اكثر من مجرد تحصيل المعلومات — مرحلة مرحلة • وهذه الكفاءة هى الامر الذى يتعين تقديره وتقويمة • وفى النهاية تتضمن هذه الافكار منهجا يتراوح بين معادلة الدبلومات وتقسويم الموارد أو الطاقات البشرية التى يجمعها الفرد خلال سلسلة من الدراسات والتدريب • وعلى الرغم من ان تحصيل مجموعة من المعلومات — نظرية وعملية مما يعد عنصرا جوهريا فى الكفاءة فان عناصر أخرى يجب ان تنضم الى هذا العنصر الجوهرى ، مثل البراعة والحذق ، والقدرة على استخدام الطرق التجريبية والخبرة بالعمل الجماعى ، والقدرة النامية على التعاون الفكرى والاجتماعى وارتقاء حاسة العلاقات الانسانية سواء فى نطاق الجماعة أو بين الجماعات ، والثراء الثقافى المقترن بالتخصص ، وكذلك التجارب والاعمال الشخصية • وتشير الاتفاقيتان الاقليميتان الاوليان اشارة موجزة الى هذا التقويم الموسع بادراجها ضمن اهداف التعاون بين الدول المتعاقدة ، ذلك الهدف الذى ينص على اتخاذ « منهج ديناميكى » (متحرك غير جامد) بشان شروط القبول « بمراحل جديدة من الدراسة » أو « المستويات العليا للتعليم أو ••• المهن » ، مع مراعاة المعلومات المكتسبة كما تدل عليها الشهادات والدبلومات والدرجت وخبرة الفرد وأعماله • ويبدو ان هذا أقرب الى ان يكون هدفا يمكن تحقيقة فى المستقبل ، لا نصا يمكن تطبيقة فى الحال ومع ذلك فان اعلان مبدأ من هذا القبيل يوضح بجلاء الاتجاه العام للاتفاقيتين •

وهما تتضمنان — على سبيل الاتفاق — أهدافا أدق تشير الى اتجاه واحد • مثال ذلك انهما تهدفان الى « تنسيق شروط القبول فى كل دولة بقدر الامكان » ، « واتباع اصطلاحات ومعايير مماثلة للتقويم حتى يتسنى تطبيق نظام المقارنة بين الدراسات » ، و « اتخاذ معايير عريضة فى تقويم دراسات جزئية مبنية على المستوى التعليمى الذى تم الوصول اليه » ، و « مراعاة طابع التعليم الجامعى الذى يقوم على الالمام بعلوم متعددة » •

هذه المجموعة من الاعتبـارات والتوجيهات والاهداف تحكم الالتزامات التي تعهدت الدول المتعاقدة بالوفاء بها وهي تتصـل بنتيجتين مختلفتين يراد ان يؤدي اليهما الاعتراف بالدراسات والدبلومات : استمرار التعليم عن طريق الدراسـات والخبرات الشخصيـة . والوصول الى ممارسة احدى المهن . ففي الحالة الاولى يبدو نطاق وحـدود النتائج المترتبة على الاعتراف في النص الاتي الوارد في الاتفاقية الخاصة بامريكا اللاتينية والبحر الكاريبي :

« الاعتراف بما يحمله الطالب من مؤهلات بقصد بدء الدراسة أو مواصلتها في مستوى أعلى ، يتيح لـه الالتحـاق بمؤسسـات التعليم العالي في الدولة المانحة لهذا الاعتراف بالشروط السارية على حاملي الدبلومات أو الدرجات أو المؤهلات الوطنية » .

ويتضـح من هـذا النص ان الاعتراف اجراء مشروط لا يمنح صاحبه الالتحاق بالمعاهد العلمية بصفة آلية . بيد ان هـذا القيد سـوف يخف متى أحرزت الدول المتعاقدة تقدما في جهودها المشتركة الهادفة الى « تنسـيق شروط القبـول » و « اتبـاع الاصطلاحات والمعايير المماثلة في التقويم » .

وفيما يتعلق بممارسة المهنـة فان كلتا الاتفاقيتين تنص على ان الاعتراف ينصب على القدرات والكفاءة الفنيـة للفرد ، ولا يخوله أي حق ثابت دائـم والنصوص صريحة كل الصراحة في هذا الشأن كما يتضح من النص الاتي :

« الاعتراف بقصد ممارسة احدى المهن يعني قبول الكفاءة الفنية لحامـل الدبلوم أو الدرجة أو المؤهل وهو يتضمن التمتع بحقـوق وواجبات حامـل الدبلوم أو الدرجة أو المؤهـل الوطني الذي يعد الحصول عليه ضروريا لممارسة المهنة المذكورة . ومثـل هذا الاعتراف لا يعني اعفاء حامل الدبلوم أو الدرجة أو المؤهل الاجنبي من واجب الالتزام بأية شروط أخرى قد تشترطها لممارسة المهنة المذكورة للاحكام القانونية للوطنية او السلطات الحـكومية والمهنيـة المختصة » .

وهـــذه القيود تلقى ضوءا على التعهدات الخاصة بالتنفيذ المباشر التي يتخذونها الانضمام الى الاتفاقية . مثال ذلك ان كل دولة تنضم الى اتفاقيـــة امريكا اللاتينية والبحر الكاريبي تتعهد بأن تعترف من اجل مواصلة الدراســة « بشهادة اتمام الدراســة الثانوية او الدبلومات التي تمنح في احدى الدول المتعاقدة الاخــرى » والتي تخــول الحاملين لها الالتحاق بمراحل اعلى من التعليم في معاهد التعليم العالي الواقعة في اراضي بلادهم الاصلية أو في الاراضي الواقعة تحت سلطانها . ويسري هــذا النص نفســـه على درجات ودبلومات وشهادات التعليم العالي التي تشهد باتمام مرحلة كاملة من دراسات التعليم العالي . ولكن التعهد أقل قسوة بالنسبة للاعتراف بالدبلومات « بقصد ممارســة احدى المهن » . وبالنســـبة للاعتراف « بالدراسات الجزئيـــة في التعـليم العالي » . ففي هاتين الحالتين تتعهــد الدول المتعاقدة باتخاذ الاجراءات اللازمة للاعتراف « في اسرع وقت ممكن » .

وأخيرا تتضمن الاتفاقيات نصوصا لتشكيل أجهــزة وهيئات للتنفيذ . اذ تتعهد الدول المتعاقدة بتنفيذ الاجراءات الضرورية لتحقيق الاهداف المنصــوص عليها في الوثائق بمقتضى اتفاقات ثنائية واقليمية واتفاقات تتوام بين مؤسسات التعليم العالي وبكل الوسائل الاخــرى التي تكفل التعاون مع المنظمات والهيئات الدولية الوطنية المختصة وهي تتعهد ايضا بتشـــغيل الهيئـــات الوطنيـــة المســئولة عن التعاون بـــين السلطات الحكومية وغـــير الحكومية وبـــين الجامعـــات وغـــيرها من معـــاهد التعليم العالي . وتختص هذه الهيئات بدراسة كل المسائل التي يثيرها تنفيذ الاتفاقيات والبت فيها . وعلاوة عــلى يصبح التنفيذ ميسورا عن طريق اللجان القومية أو الممثلة للحكومات المعنيــة . وتشكيل هذه اللجان وارد لاول مرة في هذا النـــوع من الوثائق . والمهمـــة الاساسية لهذه الهيئات هو تعزيز تنفيذ الاتفاقيات بكل الوسائل التي يمكن ان تؤدي الى زيادة وترشيد التنقل سواء بتحديد المعايير العامة أو الخاصـــة أو باقتراح التدابير العملية لتنفيذ النصوص بصورة فعلية . وفضــلا عن ذلك فان هذه اللجان مسئولة عن فحص التقارير الدورية التي تستعرض فيهـــا الدول

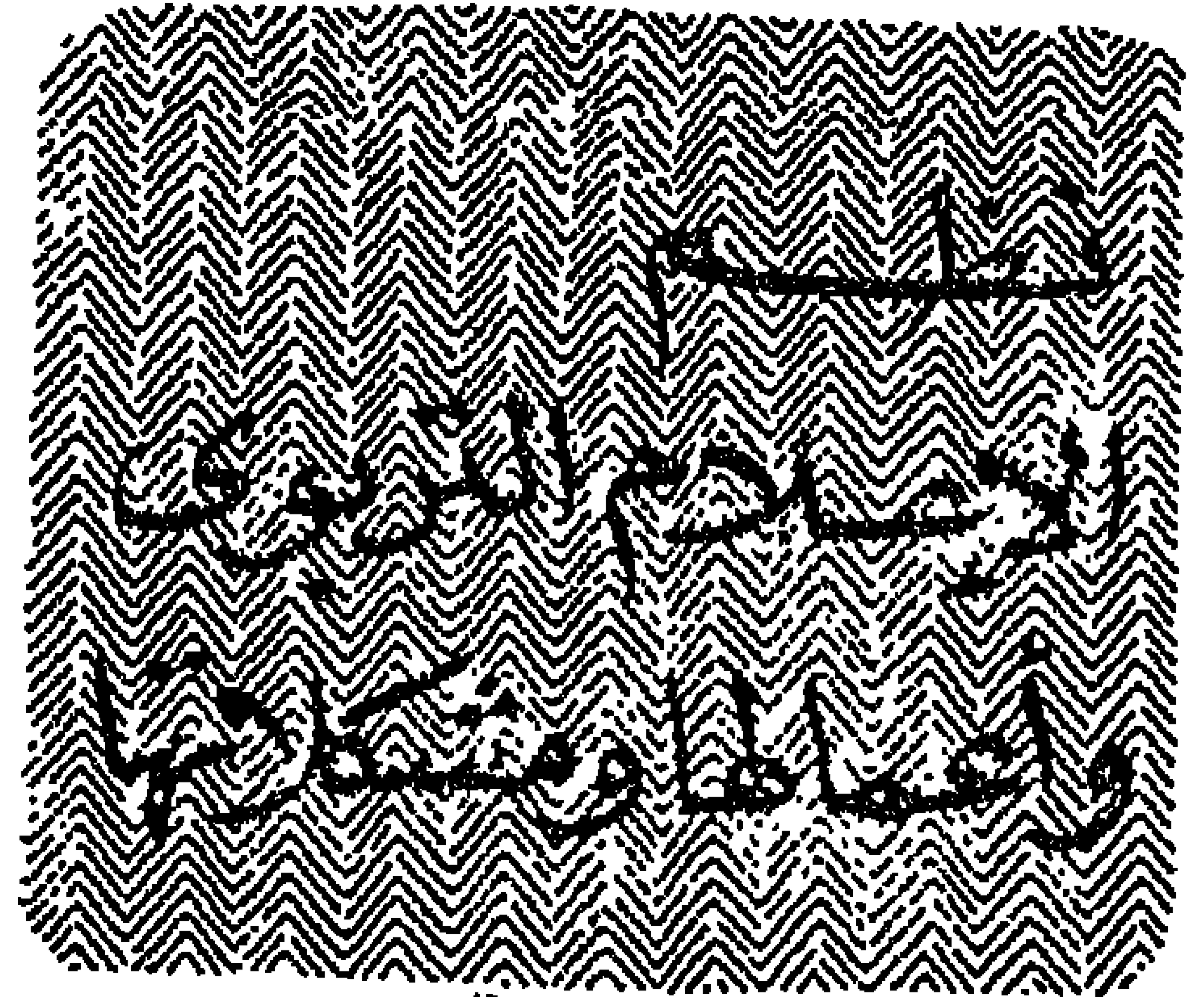
المتعاقدة ما تم من تقدم ، وما صادفها من عقبات ، كما انها مسئولة عن اجراء ماتراه ضروريا من الدراسات .

وعلى هذا النحو تتم صياغة سلسلة من الاتفاقيات النموزجية كلها مبنية على هذا الاساس الديناميكى . والاهتمام الاول فيها منصب على تنقل الاشخاص المشتغلين بالدراسات العليا والتدريس والبحوث . ولكن هذه الاتفاقيات تتجاوز هذا الحد ، اذا تستجيب لعدد كبير من الامانى والمطالب فى نطاق تحرك التعليم ، وتتجه نحو أهداف تتجاوز مجال الدراسات ، وتعلو على المصالح الخاصة بكل طرف من الاطراف وكل معط أو آخذ ، كما تهتم بالاعتراف بالدراسات . هذا والاتفاقيات المتعددة الاطراف والاتفاقية العالمية التى تهدف اليها اليونسكو تمثل فى حد ذاتها جزءا من التحرك العام نحو التعليم مدى الحياة .

وتشهد الحقائق بأن هذا المشروع جاء فى أوانه ، وتدل على أنه يتمشى مع احتياجات المنتفعين والاتجاهات الحالية للدراسات العليا . وقد قادت السلطات المختصة فى كل الدول المعنية بدور فعال فى اعداد الاتفاقيتين الاولين . فالاتفاقية الموقع عيها بمدينة المكسيك فى ١٩ يولية ١٩٧٤ قد أبرمتها فى السنة نفسها دولتان ، وبذلك أصبحت سارية المفعول . وقد أبرمتها حتى الآن ست دول مرتبة زمنيا هكذا : بنما ، والمكسيك ، وشيلى ، وفنزويلا ، وكوبا ، وكولومبيا . وقد أعربت دولتان من غير مجموعة البلاد المعنية عن رغبتهما فى الانضمام اليها وهما هولندة والفاتيكان . وقد تم تشكيل اللجنة التى نصت عليها الاتفاقية . وعقدت أول اجتماع لها فى مايو ١٩٧٧ .

ولاريب ان الاتفاقية التى أقرتها فى نيس الدول العربية والاوربية الواقعة على البحر الابيض المتوسط تفتح صفحة جديدة فى مجال هذا العمل الجديد الذى ينم على روح الوفاق والانسجام .

أهـــداف :



الكاتب : جوناثان . د . فايف

الولايات المتحدة الامريكية :

المدير (المشارك) للمركز الاعلامى للمصادر التربوية (اريك) ، مركز وثائق التعـليم العالى ، وشنطن

من الاهداف المقررة لوزارة التربيـة والتعليم الامريكية عنـد تأسيسها فى ١٨٨٧ أن «تنشر من المعلومات الخاصة بتنظيم وادارة المـدارس ، والنـظم المدرسية ، وطرق التدريس ، ما يساعد أهل الولايـات المتحـدة على تأسيس وصيانة النظم المدرسية الفعالة ، وعلى نشر التعليم فى جميع أنحاء البـلاد» .
ويشارك كثير من البلدان فى هذا الهدف، من اقامة نظام لنشر الاعلام التربوى .
وسنتكلم فى هذا المقال عن أهـدافـ نظم الاعلام ، والامور الاساسية التى تجب دراستها قبل تأسيس أى نظـام اعلامى ؛ كما نتكلم على نظام من أكبر نظم الاعلام فى العالم واكثرها تطورا وهو المركز الاعلامى للمصادر التربوية (ايريك) . وسنبين فى هذا المقال مواطن الضعف والقوة فى النظم الاعلامية حتى يتسنى للنظـم الاعلاميـة فى المستقبل أن تستفيد من نجـاح النظم الحاليـة وتجنب مزالق أقدامها .

ويؤمن المؤلف ايمانا قويا بأنه يجب ان يكون لكل دولة نوع من النظام الاعلامى التربوى . ومتى ازداد عدد البلاد التى تنشىء مثل هذا النظام أمكن ربطها جميعا فى شبكة عالمية من الاعلام التربوى بحيث تتبادل كلها فى الاطلاع على أحدث وأهم المعلومات . وتستخدم هذه المعلومات فى تطوير البرامج التعليمية وصيانتها وتحسينها فى كل بلد .

أهداف ووظائف شبكة الاعلام

السبب الواضح لانشاء شبكة الاعلام هو حاجة الناس الى المعلومات التى يتوصل اليها غيرهم . حتى يتسنى لهم آداء أعمالهم اليومية على أفضل الوجوه وأكملها . وقد شعر الناس على الدوام بالحاجة الى الاعلام . ولكن اتساع نطاق المعرفة فى القرن العشرين قد جعل هذه الحاجة أشد . ومن يمن الطالع أن ظهور التكنولوجيات الحديثة كوسائل الاتصال السريعة : وطرق الطباعة السريعة والرخيصة ، والحسابات الالكترونية (الكمبيوتر) ، قد جعلت من الممكن انشاء نظم اعلامية تستطيع معالجة كميات كبيرة من المعلومات على نحو يتيح للممارس العادى أن يستخدم النظام بسهولة .

واذا أردنا التعبير عن الهدف الاساسى للنظام الاعلامى بعبارة بسيطة قلنا انه : تحديد المعلومات ، والحصول عليها . واستخدامها . ويتوقف نوع النظام الذى ينشأ لتحقيق هذا الغرض على الاهمية التى تضفيها على كل جزء من أجزء هذا الهدف ، أى تحديد المعلومات ، والحصول عليها ، واستخدامها .

وقد كانت المكتبات هى الشكل التقليدى الاساسى للنظام الاعلامى . ففيها يتم تجميع المطبوعات ، وفهرستها ، وتخزينها . ومن أراد الحصول على المعلومات فانه يتوجه الى المكتبة ، ويستعين بنظام الفهرسة الاساسى القائم على استعمال الكتالوج والبطاقات ، ويحدد الكتب المطلوبة . ويتوقف نجاح هذا النظام على سهولة الوصول الى مكان المكتبة وحجم المطبوعات بها ، وطريقة فهرسة هذه المطبوعات . واذا كانت المكتبات تقوم بدور فعال فى الحصول

على أكبر قدر من المعلومات عن موضوع معين فان معظم المكتبات يكون دورها سلبيا فيما يتعلق بوصولها الى قرائها . ذلك ان القارىء مضطر الى التوجه للمكتبة للبحث عما يتوافر فيها من الكتب ثم ان فهارس معظم المكتبات لم يتم تصميمها بحيث يتم البحث فيها بواسطة الحاسب الالكترونى • يضاف الى ذلك أن المكتبات تعير الكتب عادة لقرائها ولاتبيعها لهم •

وقد حاولت النظم الاعلامية الجديدة أن تسد بعض أوجه النقص فى المكتبات التقليدية بتحسين احدى أو كل وظائف المكتبات العادية وذلك بتوسيع نطاق المقتنيات، والفهرسة، والاعلان عن وجود الكتاب ، وتسهيل الاطلاع ، وزيادة استخدام الاعلام • ويمكن القول بوجه عام أن هذه التحسينات قد تضافر عليها أكثر من جهد واحد من الجهود الآتية .

الاهتمام بالمعلومات المتخصصة المطلوبة

إذا استثنينا المجموعات الخاصة من الكتب والمراجع التى تقتنيها الجامعات والمراكز الكبرى لخدمة العلماء وجدنا أن معظم المكتبات تخدم عددا كبيرا من مختلف القراء بحيث يجب أن تقتنى عددا كبيرا من الكتب المختلفة ، وبذلك تضحى بالعمق فى سبيل كثرة العدد • ولتصحيح هذا الوضع أنشئت نظم اعلامية جديدة لدعم المطبوعات الاعلامية العميقة التى تبحث فى مجالات متخصصة • مثال ذلك أنه يوجد بالولايات المتحدة فى مجال العلوم الاجتماعية وحدها خدمات اعلامية متخصصة تعنى : بالبحوث الحكومية (الخدمات الاعلامية الفنية القومية) ؛ والتربية (المركز الاعلامى للمصادر التربوية (اريك)) ؛ والمواد التعليمية والبحوث (مركز التربية المهنية والفنية)، وعلم النفس (الجمعية السيكولوجية الامريكية) ؛ والعلوم الاجتماعية (معهد الاعلام العلمى) ؛ ورسائل الدكتوراه (الهيئة الدولية لملخصات رسائل الدكتوراه) •

الاساليب الفنية لتحسين الفهرسة

يمكن القول ان الاساليب التقليدية لفهرسة المكتبات فى الولايات المتحدة تعتمد بصفة

عامة على نظام ديوى العشرى - أو نظام فهرسة مكتبة الكونجرس • ولكن القارىء العادى لايفهم عادة هذه النظم • وكذلك تقوم المكتبات بفهرسة المطبوعات طبقا للعنوان ، والمؤلف ، ومضمون الموضوع. ومن عدد الاصطلاحات الموضوعية التى تستخدم فى المطبوع محدود • أما النصم الحديثة التى تعتمد على استخدام الكمبيوتر فلها امكانيات فى الفهرسة لاحد لها • وقد يتطلب أيضا الاعتماد على نظم الفهرسة المطبوعة مثل الكتالوجات والبطاقات استخدام الموضوع بدلا من نظام الفهرسة المتناسقة ، وهذا يحد كثيرا من قدرة القراء على التعرف بدقة على الكتب التى تبحث فى موضوع بعينه ، من بين الكتب العامة الكثيرة[1] •

البحث بالكمبيوتر

لقد أمكن باستخدام الكمبيوتر فى البحث فى مطبوعات اعلامية كبيرة تحقيق ثلاثة أهداف : أصبحت الفهرسة المتناسقة ممكنة . كما أصبح التعرف الفورى على عدد كبير من الوثائق ممكنا • وكذلك أصبح من الممكن سرعة طبع ببليوجرافات فردية من الناحية المالية • ولاريب أن استخدام الكمبيوتر فى معرفة المعلومات يفتح آفاقا جديدة للخدمات الاعلامية لم تكن ميسورة من قبل •

دوريات ببليوجرافية متخصصة

من هذه الآفاق أو الامكانات القدرة على استخدام المعلومات المختزنة

(١) يتضح الفرق بين هذين النظامين فى فهرسة كتاب مثل « أثر التعليم مدى الحياة على النجاح فى المهنة » . فاذا فهرسنا هذا الكتاب طبقا للموضوع فقد نستعمل اصطلاحات مستقلة مثل « التعليم مدى الحياة » و « النجاح فى المهنة » • ولكن قد يندرج تحت كل من هذين الاصطلاحين كثير من المطبوعات التى تبحث فى « التعليم مدى الحياة » أو « النجاح فى المهنة » فيما يتصل بموضوعات أخرى • أما نظام الفهرسة المتناسقة فانه يقضى باستخدام الاصطلاحين معا ، وبذلك نستطيع التعرف على المطبوعات التى تبحث فى «التعليم مدى الحياة والنجاح فى المهنة» •

المفهرسة فى طبع الدوريات الببليوجرافية بطريقة آلية • وهذا يعنى سرعة اخراج الدوريات بطريقة اقتصادية وروتينية ،وتوزيعها على نطاق واسع ، وبذلك يمكن اطلاع القراء على المقتنيات الجديدة • ويمكن للقراء أن ينسلموا هذه الدوريات فى اوقات فراغهم بعيدا عن المكان الذى توجد فيه ، وان يعرفوا متى يتسنى لهم الحصول على المعلومات الجديدة التى يحتاجون اليها •

توزيع مجموعة متخصصة بالميكروفيلم

لقد كانت صعوبة الحصول على الكتاب من أهم الموانع التى حالت دون استخدام المعلومات • وقد تنشأ صعوبة الحصول على الكتاب عن الحاجة الى الاموال اللازمة لشراء المطبوعات أو البعد الجغرافى عن مكان الكتب المطلوبة وقد استطاعت المكتبات بفضل الافلام المصغرة الرخيصة شراء عدد كبير من الوثائق التى كانت مواردها المالية تقصر عن شرائها • وكذلك استطاع الافراد ماليا استخدام نسخ من الوثائق مصورة بالميكروفيلم ، وذلك بفضل الآلات الرخيصة التى أتاحت قراءة الافلام المصغرة ، فلم يعد القارىء مضطرا الى التوجه الى المكان الذى تودع فيه الوثائق الاصلية : بل يمكن استنساخ الوثائق بطريقة روتينية سواء كانت وثيقة لقارىء أو مجموعة لمكتبة •

النشر الاتوماتيكى للمعلومات

ومن الطرق الاخرى لاستخدام الكمبيوتر : ونظام البرمجة الخاصة ، اقامة نظام للاعلان الاوتوماتيكى • ويقضى هذا النظام بأن يقدم القارىء بيانا موجزا بما يحتاج اليه من معلومات؛ ثم يخزن هذا البيان فى الكمبيوتر ، ثم يبرمج الكمبيوتر حتى يكتب المقتنيات الجديدة من المطبوعات على بيان القارىء • وتدون الوثائق التى تلبى حاجة القارىء أوتوماتيكيا ، ثم يعد اعلان بذلك بواسطة الكمبيوتر ويرسل الى القارىء •

من الابعاد الجديدة لنظام الاعلام اعداد ملخصات اعلامية متخصصة • وقد كانت المكتبات خلال تاريخها مقصورة على تخزين المطبوعات التى ينتجها الآخرون•ولكن كثيرا من النظم الاعلامية الجديدة ادركت ان كثيرا من الناس لايجدون لديهم وقتا للذهاب الى المكتبة حتى ولو أرادوا ، ليتعرفوا على الكتاب المطلوب ويقرأوه ، ويجمعوا ما فيه من معلومات ، ثم يحللوا هذه المعلومات ، مما يترتب عليه عدم استخدام الكتاب • ولتشجيع استخدام المعلومات التى تم جمعها تقوم بعض النظم الاعلامية بكتابة لمحة عن المطبوعات ، وتعنى بالمشكلات أو القضايا التى تحتاج الى اهتمام خاص ثم توزع هذه الملخصات الخاصة بالأدب أو الفن على الاشخاص الذين أعربوا عن حاجتهم اليها•ويلاحظ أن هذه المعلومات التى كانت فى الاصل كبيرة القدر بحيث لايمكن استخدامها اطلاقا يتم تلخيصها فى وثائق سهلة المتناول يمكن استخدامها •

تحليل المعلومات المطلوبة

وبالتوسع فى تطوير اعداد ملخصات الكتب يمكن التوصل الى وضع برنامج فعال لاكتشاف ما يحتاج اليه العملاء من معلومات خاصة • وهذا أمر عسير للغاية ان لم يكن من المستحيل بالنسبة للنظم الاعلامية الكبيرة الشاملة • ولكنه ليس عسيرا بالنسبة للنظم الاعلامية المتخصصة • ويتطلب تحليل ما يحتاج اليه العملاء من معلومات تقدير الدرجة التى يخدم بها الاعلام الحالى احتياجات العملاء•ومتى تسنى تحديد ما يحتاجون اليه من معلومات جديدة أمكن بذل الجهد فى جمع هذه المعلومات أو تشجيع الآخرين على تقديم هذه المعلومات •

وهذه الاهداف والوظائف التى تسند الى النظام الاعلامى ليست على سبيل الحصر ، فهناك طرق أخرى لتحقيق الهدف العام وهو تحديد المعلومات والحصول عليها واستخدامها • ومع ذلك فهذه ليست سوى بعض الوظائف الكبرى التى تمتاز بها النظم الاعلامية المتخصصة • وقد أسندت هذه الوظائف

الى النظام الاعلامية حتى يتسنى ان تنتقل من الدور السلبى الى الدور الايجابى فى نشر المعلومات • وتتوقف درجة نشاط أى نظام من انظمة على الاهداف الشاملة لهذا النظام • وتتحدد هذه الاهداف فى ضوء شمولية النظام الاعلامى • والعملاء الذين يخدمهم هذا النظام • وطرق توصيل هذه المعلومات لطالبيها •

مايجب مراعاته من اعتبارات عند انشاء نظام اعلامى

أول خطوة فى سبيل انشاء نظام اعلامى هى تحديد المجالات الاساسية التى يتعين العمل فيها • وتعنى هذه الخطوة بالنسبة لنظام اعلامى تربوى أن يكون مجال العمل جزءا من المجال الكلى للتربية : كمجال علمى مثل تدريس العلوم الطبيعية ؛ أو مشكلة تربوية كالادارة التعليمية ؛ أو الاطفال الموهوبين أو المعوقين ، وقد يكون هو التربية كلها ؛ أى التربية بكافة جوانبها •

ومتى تم تحديد المجال الرئيسى كانت الخطوة الثانية هى تحليل المعلومات المختلفة التى يحتاج اليها المعنيون بهذا المجال • فاذا كان مجال العمل هو التربية كلها كانت مجالات التحليل هى البحوث ، والتدريس ؛ والمناهج ؛ والادارة ؛ والادارة ؛ والقضايا المتصلة بالسياسة التعليمية ، والاعلام العام •• أما بالنسبة للافراد الذين يحتاجون الى معلومات فى اكثر من مجال فيمكن القول بأن مجالات التحليل هى التى تخدم الباحثين من العلماء ؛ وأعضاء هيئة التدريس بالكليات الجامعية ، والطلاب والمديرين ؛ وموظفى الحكومة ، والجمهور العام •

ومن الواضح ان ماتحتاج اليه فئة من المعلومات يختلف اختلافا كبيرا عما تحتاج اليه فئة أخرى • بيد أنه يجب التسليم بأن المعلومات المطلوبة تختلف أيضا اختلافا كبيرا فى حق الفئة الواحدة والعادة أن الباحثين يهتدون بتقارير البحوث السليمة من ناحية المنهج العلمى المبنية على المعلومات والبيانات الدقيقة

• ومع ذلك فان الباحث فى التربية قد يهتم أيضا بمجموعة من البيانات العامة التى يدلى بها موظفو الحكومة بشأن السياسة التعليمية • وعلى الرغم من أن كل بيان من هذه البيانات قد يفتقر الى المزايا والمادة الموجودة عادة فى التقارير التى تهم الباحثين ، فأن مثل هذه البيانات قد تكون قيمة جدا فى معرفة السياسة الحكومية وأثرها • وهذا الطابع المعقد الذى تتسم به المعلومات المطلوبة يوجد ايضا فى الفئات الاخرى المهتمة بالحصول على المعلومات • فالمديرون وان اهتموا قبل كل شىء بالمعلومات المتصلة بادارة المعاهد يحتاجون ايضا الى معلومات أخرى لمعرفة السياسات الحكومية التى تمس المعاهد او تطوير الطرق التربوية التى تساعد على رفع مستوى التدريس فى معاهدهم • ولذلك كان من المهم ان تراعى فى الشبكة الاعلامية احتياجات عملائها ثم توضع الطرق والاساليب التى تتيح للعملاء الحصول على المعلومات المطلوبة.

ويجب أن لا يقتصر الامر على تحديد المعلومات المطلوبة • بل يجب النظر فى توصيل هذه المعلومات عند وضع شبكة لنشر المعلومات وهناك ثلاث طرق أساسية لنقل المعلومات : أولاها الصفحة المطبوعة ؛ والثانية التكنولوجيات الحديثة كالتلفاز : وأشرطة التسجيل ، والافلام . وهذه جعلت أهمية نقل المعلومات عن غير طريق الصفحة المطبوعة تزداد يوما بعد يوم • والطريقة الثالثة وهى أهمها جميعا — هى الاتصال الشخصى كان يستشير شخص شخصا آخر • وكانت المكتبات فيما مضى لاتعنى بغير المعلومات المطبوعة . ولكن مهمة النظم الاعلامية الجديدة لاتقتصر على العناية بالمعلومات المطبوعة ، بل تتعداها الى جمع المعلومات غير المطبوعة ؛ وجمع البيانات والمعلومات عن الاشخاص الذين يصلحون أن يكونوا مستشارين فى مجال معين ، وبذلك تشجع الاتصال الشخصى •

والخطوة الثالثة التى يجب إتخاذه عند انشاء نظام اعلامى ترتبط ارتباطا وثيقا بوسيلة الاتصال التى يستخدم العملاء أو الطريقة التى يجب استخدامها لتوصيل المعلومات المكتسبة الى العملاء . فأما الباحثون واعضاء هيئة التدريس

بالكليات الجامعية والطلاب فيجب عليهم استخدام المكتبات ، لان لديهم الوقت والميل الذى يدعوهم للذهاب الى المكتبة والبحث فى فهارسها للعثور على الكتب والمراجع المطلوبة وقراءتها وتحليلها . وأما المديرون فهم لضيق وقتهم يلجأون الى مشورة الزملاء او يرجعون الى التقارير الوجيزة التى تحلل اهتمامهم الخاص . وأما الزعماء الوطنيون وبخاصة السياسيون فانهم يعتمدون على المعلومات المستقاة من الناس ، أى من زملائهم ، ومن الصحافة ، وعموم المواطنين . واخيرا يتلقى الجمهور معظم معلوماته عن طريق وسائل الاتصال الجماهيرية كالصحف والمجلات والتلفاز . واذا كانت فلسفة الشبكة الاعلامية هى توصيل المعلومات الى العملاء فان فاعلية هذه الشبكة تعتمد على دقة تحليل الطرق التى يتلقى بها العملاء معلوماتهم عادة .. ويجب مراعاة ذلك فى نظام توصيل المعلومات فى الشبكة الاعلامية والا فان هذه المعلومات لن تصل الى من يراد ان تصل اليه من الجمهور .

شبكة اريك القومية للنشر

أهداف اريك

من المناسب ـ بعد ان تكلمنا على بعض أهداف ووظائف النظم الاعلامية بوجه عام ـ ان نتكلم بشىء من التفصيل على نظام وتجربة شبكة اعلامية تربوية أنشئت منذ عشر سنوات ـ وهى المركز الاعلامى للمصادر التربوية أو «اريك» والهدف الاصلى من انشاء اريك هو نشر المعلومات الخاصة بالبحوث التربوية التى تتم تحت رعاية الحكومة . بيد انه سرعان ماتبين ان ثمة حاجة الى ماهو اكثر من مجرد الاعلام الخاص بالبحوث التى ترعاها الحكومة . ذلك انه لم يكن عند انشاء اريك أى مصدر مركزى كبير لنشر المعلومات الخاصة بالتربية والتعليم ، ومنها المعلومات الخاصة بالكتب التربوية التى يتم اخراجها بالطرق التجارية ، والدوريات العلمية . والكتب التى يصعب الحصول عليها أو الكتب الهاربة ، والكتب العالمية . ولذلك كان الهدف الاول لاريك هو

انشاء شبكة من المعلومات تتيح للطالبين بأسرع وأيسر مايمكن كافــــة الكتب التربوية المؤلفة بالانجليزية فى العالم ٠

وكان الهدف من انشاء اريـــك ايضا هو ان يكون بمثابة شبكة اعلامية فعالة ٠ لم يكن الهدف هو مجرد جمع المعلومات ولانتظار الناس حتى يأتــوا ليستخدموها بل « اتاحتها لهم باسرع وأيسر مايمكن » ٠ ونظرا لان كثيرا من المشتغلين بالتربية والتعليم لايجــدون الوقت الكافى للانتفاع شخصيا بنظــام اريك ولكنهم بحاجــة الى المعلومات التى يحتوى عليها فقد تقرر ان يــكون الهدف الثانى لاريك هو : انتاج كتب جديدة تتضمن عرضا وتلخيصا وتحليلا وتفسيرا للكتب الموجودة ٠

وقد تجاوزت فلسفة اريك نطاق انتاج الكتب ، اذ رئى انه لكى يسهم اريك اسهاما حقيقيا فى نشر المعلومات يجب ان يعمل على تيســـير تنفيــذ الاكتشافات الجديدة فى مجال التربيــة العملية ٠ ولم يكن من الممــكن تحقيق ذلك بطريقة مباشرة ، بل كان من الواجب ان يتحقق بالقنوات العادية الموجــودة فعلا فى النظام التعليمى ٠ ولذلك كان من المنطقى ان يكون الهــدف الثالث لاريك هو : المساعدة على تعزيز قنوات الاتصال التربوية الحالية لاستخــدام المثـــل النموذجيــــة فى التدريس ، والبحوث التربوية ، ونتائج تطــوير التعليم ٠

تنظيم اريك :

ان السبب الوحيد فى انشاء جهــاز اعلامى مثل جهاز اريك هو عدم وجود جهاز آخر يختص بالاعلام التربوى ٠ وقد رأت الشركات التجــارية ان مثل هذا النوع من الخدمة العلمية لايمكن ان يكون عملا تجاريا رابحــــا لكثرة النفقات التى يقتضيها جمع المعلومات ومعالجتها ٠ ولذلك كان من الضرورى ان تضطلع الحكومة الفدرالية بمسئولية انشاء جهاز اعلام تربوى ، والا فانه

لن ينشا على الانطلاق • وقد قبلت وزارة التربية الامريكية هذا التحدى فى بداية العقد الماضى •

وكانت أول خطوة فى سبيل انشاء اريك هى البت فى التنظيم الاساسى لهذا الجهاز • ومن الواضح لكل ذى عينين أن مجال التربية والتعليم يتسم بطابع التعقد الشديد • والدليل على ذلك ان نظام القيم وانماط السلوك على مستوى التعليم الابتدائى يختلف اختلافا كبيرا عنه مستوى الباحثين من أساتذة الجامعات : وأن ادارة المدارس العامة تختلف اختلافا كبيرا عنها فى المدارس الخاصة • وان المشكلات العامة التى تواجه المدارس الريفية ليست مماثلة لما يواجه المدارس الحضرية • وكذلك نظم الاتصال فى مجال التربية والتعليم الشديدة التعقد • فشبكة الاتصال بين مدرسى المدارس الابتدائية والعامة ليست مماثلة لنظائرها بين أساتذة الكليات الجامعية ولا لنظائرها بين المديرين ورجال القانون • وبسبب هذا التعقد رئى انه لايمكن ان تكفى هيئة مركزية واحدة لتغطية كافة جوانب التربية ، وان خير وسيلة لتحقيق أهداف اريك هى انشاء جهاز مركزى ذى وحدات أو أجهزة فرعية تعنى بالمجالات الاساسية • لذلك أنشىء جهاز ذو مكتب مركزى فى وزارة التربية والتعليم الامريكية (الآن يوجد فى المعهد القومى للتربية) يتولى تنسيق شبكة لا مركزية عن طريق سلسلة من اتفاقات الاداء •

ويتألف الهيكل العام للشبكة الان من ١٦ وحدة أو ادارة لامركزية مسئوله عن مجالات : التعليم المهنى ، خدمات المشورة والافراد ، تربية الطفولة المبكرة ، الادارة التعليمية (المستوى الابتدائى والثانوى) ، الاطفال المعوقين والموهوبين ، التعليم العالى ، مصادر الاعلام : كليات الراشدين ، اللغات واللغويات ، مهارات القراءة والاتصال ، التربية الريفية والمدارس الصغيرة ، العلم والرياضيات والتربية البيئية ، الدراسات الاجتماعية وتعليم العلوم الاجتماعية ، تربية المدرسين ، الاختبارات والقياس والتقويم ، التربية الحضرية • وقد اختيرت هذه المجالات لان كلا منها

يمثـــل مجموعة معينة من المشتغلين بالتربية والتعليم ممن تجمعهم صفات مشتركة ، وتربطهم قنوات اتصـــال ثابته • ويمثل كثير من هذه المجـــالات أيضا مشكلات أو قضايا ترسلها الحكومة الفدرالية • وكل وحـــدة مسئولة عن تحديد الكتب ، وجمعها ، وفهرستها ، وتلخيصها فى مجال اختصاصها كما هى مسئولة عن انتاج مطبوعات التحليـــل الاعلامى ، وتطوير قنوات أفضـــل للاتصال فى دائرة اختصاصها ، والعمل مـــع الافراد والهيئات التى تستعمل قاعدة اريك الاعلامية •

ولضمان الوحدة والثبات فى العمل طلب من كل وحدة اعلامية أن ترسل الوثائق التى جمعتهـــا الى المراكز الرئيسية لمعالجة المعلومات ، ومنهـــا مركزان يعالجان جميع الوثائق ماعدا مقالات الدوريات ، بالطرق الاتيـــة : أولا : يوضـــع على شريط الكمبيوتر ملخص للوثيقـــة يتضمن المعلومات البيليوجرافيـــة الهـــامة واصطلاحات الفهرسة ، والخلاصـــة ، حتى يتســـنى للمستفيدين التعرف على الكتب والبحث عنها فى تاريخ لاحق • ثانيا : يستخرج من هذا الشريط دورية شهرية للفهارس البيليوجرافية بعنوان «مصادر التربية» ، وتباع هذه الدورية للمشتركين • ثالثا : الكتب التى يحتفظ أصحابها بحق نشرها ويباح نشرها بمقتضى اذن كتابى تدون على ميكروفيشة (نوع من المكروفيلم) وتباع كمجموعـــة دائمة للمكتبـــات فى جميع أنحاء العالم • أما مقالات الدوريات العلمية فترسل الى مركز آخر ، وتعاد الخطوتـــان الاوليان • ويعنون الفهرس الذى يغطى مقالات الدوريات «الفهرس الجارى للدوريات التربوية» • ولما كانت معظم الدوريـــات العلمية تحتفظ بحـــق النشر تعذر عمل نسخ ميكروفيشية من مقالاتها •

وتدل أحدث البيانات على نجـــاح الجهاز فى الحصول على المعلومات واتاحتها للمشتغلين بالتربية والتعليم ، فقد أعلن منـــذ انشـــائه فى ١٩٦٦ عن أكثـــر من ١٣٠ر٠٠٠ وثيقة فى « مصادر التربية » مع تصوير ما يقرب من ١٠٠ر٠٠٠ منها على ميكروفيشات • ويوجـــد أكثر من ٥ر٠٠٠ مشترك فى « مصادر التربية »

وأكثر من ٦٢٥ مكتبة مشتركه فى مجموعة الميكروفيشات • ويغطى الفهرس الحالى للدوريات التربويه ٧٥٠ دورية علميه من جميع انحاء العــــالم ، وتم منذ ١٩٦٨ فهرسه اكثر من ١٥٠٫٠٠٠ مقالة •

معــــالجة المعــــلومات :

تتوقف جدوى أى شبكة اعلامية على أعمال الوحدات الفرعية التى تتكون منها هذه الشبكة • وهذا يصـــدق تماما على الاجهزة اللامركزية مثل جهــاز اريك • ولضمان الوحدة والمستوى العــالى من الجودة والكفاية وضع الجهاز المركزى لاريك اجراءات عملية لمعالجة الوثــائق تلتزم جميع الوحدات الاعلامية التابعة للجهاز باتباعها • وهناك ثلاث خطوات تتبع فى معالجة الوثيقة أو المعلومات تهم المستفيدين بصفة خاصة • وهى تتعلق باقتناء الوثيقة : وانتقائها : وفهرستها :

الاقتنــــاء :

لعل أول وأهم خطوة فى أى نظــام اعلامى هى اقتناء كل المعلومات الاساسية المتاحة فى مجال اختصاصه • وبالنسبة للاجهزة الاعلامية التى تنتج بياناتهــا ومعلوماتها الخاصة كمكاتب التعداد نجد أن العملية واضحة المعالم : وهى تحديد المنازل والتوجه اليها وجمع البيانات من سكانها • بيد أن معظم الاجهزة الاعلامية لاتعد بياناتها الخاصة بنفسها بل تعتمد على غيرها فى اعداد البيانات والمعلومات وحمل هذه الجهات على ارسالها اليهــا لمعالجتها • وبالنسبة للشبكة الاعلاميــة التى تقوم على أساس المؤلفات والمصنفات يوجد نوعان من هــــذه المواد يســـهل اقتناؤها نسبيا : المؤلفات التى يحتفظ أصحابها بحق نشرها وطبعها والتى يتم انتاجها تجاريا وتقدم دوريات المكتبات عرضا لها ، ثم الدوريــات العلمية التى تركز على ما يهمها من المجالات الرئيسية فى النظام الاعلامى • وأصعب المؤلفات اقتناء هى التى يصدرها بدون انتظام هيئــات أو أفراد لايعرفــون بأنهم من ناشرى المعلومات • وجــدير بالذكر أن مقالات الدوريات التى تكتب فى موضوع

لاتعطيه هذه الدوريات عادة — كان تكون مقالا عن نقابات العمال أو الجامعات فى مجلة تشتهر بتغطية اقتصاديات الاعمال التجارية العامة — تدخل أيضا فى باب هذه المؤلفات الصعبة الاقتناء أو مايسمى بالمؤلفات «الهاربة».

والذنب الهاربة تؤلف غالبية المصنفات التربوية . والمشكلة هى العلم بوجودها ثم اقتنائها . والطريقة القصيرة الامد للتحقيق هذا الغرض هى استعراض كل المصادر الممكنة لتحديد مكان هذه المطبوعات . وجدير بالذكر ان الرسائل الأخباريه (صحف تشتمل على انباء ذات اهمية) التى تصدرها الجمعيات أو النقابات المهنية ؛ وببليوجرافات المقالات الحديثة ،وقوائم المطبوعات التى تصدرها مطابع الحكومة والمقالات الصحفية كلها مصادر جيدة لهذا الغرض ولكن هذه الطريقة ليست منهجية ولا مأمونة . لانه لايوجد ضمان لامكان معرفة كل الكتب بهذه الطريقة .

ويتوقف النجاح الطويل الامد لاى عملية من عمليات الاقتنا على تعاون منتجى هذه المؤلفات فالباحثون ومخططو السياسات التعليمية ، ومطورو المناهج الدراسية ، يجب اشعارهم بوجود واهمية الشبكة الاعلامية ؛ كما يجب اقناعهم بأن واجب المهنة يحتم عليهم أن يرسلوا بطريقة روتينية وأتوماتيكية مطبوعاتهم الى الشبكة الاعلامية لمعالجتها ؛ لان هذا يعود فى النهاية بالفائدة عليهم . اذ يساهمون فى توسيع قاعدة المعلومات . وتلقى مؤلفاتهم مزيدا من الاطلاع والاعتراف والتقدير .

ومن سوء الحظ ان الاجهزة الاعلامية لاتزال حديثة العهد ، ولذلك لم ترسخ هذه الانماط السلوكية فى النفوس . ولايزال بعض المنتجين يرى فى هذه الاجهزة نظما طفيلية تعيش عالة على غيرها . وتنظر المعاهد بعين الارتياب الى هذه الاجهزة وتخشى ان يذاع تقرير عن المصنفات يكشف عما فيها من مواطن النقص ولما كان اعداد المربين لايتضمن عادة التأكيد بان واجب المهنة يقضى عليهم بمساعدة الاجهزة الاعلامية فلابد ان يمضى وقت طويل قبل ان يعتاد المربون تشجيع المساهمة الاتوماتيكية فى الاجهزة الاعلامية .

الاقتنـــاء :

ومتى تم اقتنـــاء وثيقـــة وجب استعراضها لينظر الجهاز : هـل تتوافر فيها مقاييس الجودة المقررة وهذا مطلب عسير بالنسبة للمؤلفـــات التربوية لان فيهـا كثيرا من المستويات المختلفة الجودة • فما هي الخصائص التي تدل على جودة بحث من البحوث أو تقرير عن أحـــد المؤتمرات . أو مرشد للمناهج الدراسية . وخطبة من الخطب السياسية ؟ لقد قرر جهاز اريك بعد خبرة عشر سنوات أنه لا توجـد معايير ثابتة لقياس الجـــودة . ففي معظم الحالات يتوقف الحكم على نوع الشخص الذي يستخدم وثيقة معينة ، فالباحث العلمي قد يجد تقرير المؤتمر غير مقبول لافتقاره الى البيانات الواقعية ، ولكن مدرس المدرسة العليا قد يجـده مقبولا جدا لانه يتضمن أفكارا جديدة وجملة القول ان الامر يرتكز على الحكم الفني •

ومن أجل ذلك وضع جهاز اريك سياسة مرنة جدا لانتقاء الوثائق . فعند استعراض وثيقة يجب توجيه سؤالين هل تتصل الوثيقة بمجال من المجـــالات التي يعنى بها الجهاز ؟ هل يمكن ان تعود بأي فائدة على المستفيد من الجهاز ؟ فاذا كان الجـــواب بالايجاب عن كلا السؤلين فالارجح ان تقبل الوثيقة وتضم الى قائمة المعلومات •

وعند النظر في امكان ان تعـــود الوثيقـــة بفائدة على المستفدين تراعى عدة معايير : (ا) هل تضيف الوثيقـة جـــديدا من المعلومات الى رصـــيد المطبوعات ؟ (ب) هل الوثيقة مكتوبة باحكام واضحة يفهمها القارىء (ج) هل الوثيقة كاملة؟ ومثال ذلك في حـــالة تقـــارير البحوث : هل هـــذا التقرير يتضمن بعض المسائل كبيان مشكلة من المشاكل أو بيان منهج البحث ؛ أو النتائج التي امكن التوصل اليها ؟

الواقع انه لايهـــم كثيرا ان تكون جودة الوثيقة المدرجة في الجهاز صغيرة ، مادام المستفيد يستطيع العثور على نوع الوثيقة التي يريدها • ومن هنا كان أهم عنصر في أي نظام اعلامي هو عمليـــة الفهرسة •

الفهرسة : فهرســــة الوثيقة هي عملية وضع اصطلاحات يمكن استعمالها

لتميز الوثيقة متى اختلطت بغيرها من الوثائق • وتفهرس الوثيقة عادة بطريقتين : من حيث المعلومات البيليوجرافية ، ومن حيث المحتوى أو المضمون • فاما المعلومات البيليوجرافية فتتضمن : العنوان، والمؤلف ، والناشر. وأما فهرسة المحتوى فتعنى استعمال الاصطلاحات التى تصف حقيقة الوثيقة ومضمونها : فكرتها العامة أو موضوعها المستوى التعليمى الذى تتناوله ' نوعها (هل هى بحث ، أو رشد مناهج ، أو خطبة) ، نوع الطلبة (خريجون ، أم طلاب دراسات عليا) ، الخ •

والقواعد الاولية للفهرسة هى الثبات والواقعية • فأما الثبات أو الاطراد فمعناه استعمال اصطلاحات واحدة فى فهرسة الوثائق التى ستبحثه فى موضوع واحد ، واما الواقعية فمعناها ان اصطلاحات الفهرسة يجب تكون هى الاصطلاحات التى يستعملها فى الواقع المستخدمون لجهاز الاعلام • فاذا لم يتوافر أحد هذين الشرطين فان المستفيدين من النظام لن يستطيعوا العثور على المعلومات المطلوبة •

ولضمان الوحدة مع شىء من المرونة وضع جهاز اريك عدة طرق الفهرسة الوثيقة•ففى الدوريتين البيليوجرافيتين تفهرس الوثيقة بذكر اسم مؤلفها ومضمون موضوعها • وتوجد ايضا معلومات ببليوجرافية اخرى فى شريط الكمبيوتر • وتستقى المعلومات البيليوجرافية العامة من صفحة العنوان وهى لا تمثل مشكلة فى العادة • ومع ذلك فان فهرسة الموضوع شىء آخر ، لانه من الصعب اتباع نظام ثابت فى فهرسة الموضوع • والكلمات التى تستعمل فى وصف بعض المسائل النظرية تتغير لتفاوت القائمين بالفهرسة فى درجة الخبرة والمهارة • ثم ان المؤلفات التربوية تعالج كثيرا من الموضوعات المختلفة ، وفى كل يوم تظهر موضوعات جديدة ولضمان الوحدة بقدر الامكان مع مراعاة استعمال اصطلاحات جديدة وضع جهاز اريك طريقتين للفهرسة : احداهما تستعمل فيها اصطلاحات محددة ، والاخرى تستعمل فيها اصطلاحات غير محددة •

فأما الاصطلاحات المحددة فهى مدرجة فى معجم باسم «معجم اصطلاحات اريك» ، وهى التى قرر الجهاز أنها أصلح العبارات لوصف محتويات

الوثيقة • ولايجوز استعمال اى مرادفات تامة ترد فى هذا المعجم • مثال ذلك أن اصطلاح «التعلم المبرمج» قد يبدو مناسبا لوصف احدى الوثائق • ومع ذلك لايجوز استعماله لان اصطلاح «التعليم المبرمج» هو الاصطلاح الذى تقرر ادراجه فى المعجم • وفى الوقت الذى تساعد فيه هذه الاصطلاحات على تعزيز فكرة الثبات • والاضطراد فى الجهاز فانها تستلزم أن يرجع المستفيد الى المعجم قبل استخدام فهرس الموضوعات •

وأما الاصطلاحات غير المحددة فلايجوز استعمالها الا اذا تعذر وجود اصطلاح أو مجموعة من الاصطلاحات لوصف الوثيقة وصفا صحيحا • وعندما يحدث هذا يسمح للمفهرس أن يستخدم الاصطلاحات الواردة فى الوثيقة • ويراقب الجهاز مثل هذه الاصطلاحات مراقبة دقيقة ، فاذا تبين أن الاصطلاح يظهر عدة مرات كان ذلك دليلا على أنه اصطلاح قياسى يستعمله المشتغلون فى هذا المجال ، وعندئذ يقرر الجهاز ادراجه فى المعجم ، ويصبح جزءا من الاصطلاحات المحددة •

هذا وتقوم الفهرسة بدور دقيق فى العثور على المعلومات المطلوبة بطريقة سريعة ودقيقة • ونظرا لدقة العملية يوجه اليها المستفيدون دائما سهام النقد • وعلى الرغم من أن نظام الفهرسة غير معصوم من الخطأ فان أكثر النقد يرجع الى الخطأ فى فهم وظيفة اصطلاحات الفهرسة وطريقة استعمالها • وللعثور على الوثيقة المطلوبة يتعين على الباحث أن يحدد بدقة نوع المعلومات التى يريدها ، فاذا لم يعبر عما يطلبه بدقة فأغلب الظن أنه لن يستخدم الاصطلاح الصحيح ، وعندئذ يبوء بمعلومات لاتمت بصلة الى ما يطلبه • وهذا يحدث أيضا عندما يستعمل المستفيد مجموعة من الاصطلاحات غير الكاملة وان كانت دقيقة كما هو شأن الباحث الذى يريد العثور على تقارير مبنية على البيانات والمعلومات الصحيحة ، ولكنه يخفق فى استعمال الاصطلاحات التى تسعفه بما ينشده • ولكى يستخدم المستفيد النظام الاعلامى على الوجه الذى يفى بمطلبه يجب عليه أن يسأل الجهاز عن المعلومات التى يريدها دون غيرها • والواقع أن عدم مراعاة الدقة فى اصطلاحات الفهرسة من شأنه ان يتيح معلومات لاتتصل بالمشكلة كما أن تحديد الاصطلاحات بدقة صارمة من شأنه استبعاد بعض المعلومات القيمة

أهم الانتقادات الموجهة الى اريك

على الرغم من كثرة التحسينات التى أدخلت على جهاز اريك منذ تاسيسه فى ١٩٦٦ فانه لم يكن بمنجاة من النقد • وينطبق كثير من الانتقادات الموجهة الى اريك على غيره من الاجهزة الاعلامية الاخرى •

الجهاز شديد التعقد :

يرى كثيرون أن البحث عن معلومات خلصة ضمن حشد هائل من المعلومات يبلغ مئات الالوف عدا مطلب بعيد المنال عزيز المرام • ويرى الذين يحاولون متابعة المؤلفات التى تظهر فى الميدان أن الجهاز الاعلامى الذى يجمع سنويا اكثر من ٣٠٫٠٠٠ مؤلف يواجه تحديا ينوء بالعصبة أولى القوة • ويرى غيرهم أن التفكير الدقيق فى المعلومات المراد البحث عنها ، والاختيار الدقيق لاصطلاحات الفهرسة المقررة من معجم اصطلاحات اريك ، والبحث فى الفهرسين الببليوجرافيين، وطلب البحث بالكمبيوتر من اخصائى فى هذا الشأن ، ثم أخذ نتائج هذا البحث، والحصول على المؤلف المطلوب من مكتبة الميكروفيشات ، كل هذا يعد مطلبا عسيرا لايتحقق الا بشق الانفس ولاينال الا بالعرق •

والذين يقولون ذلك هم على صواب من بعض الوجوه • ذلك أن هذا النظام الاعلامى هو فى حقيقته وعر المرتقى ، صعب المبتغى• ولاشك أن النظم الاعلامية الجديدة أعقد بكثير من أن يستفتى الانسان أحد زملائه فى مسألة من المسائل • بيد أن السؤال الاساسى فى هذا الشأن هو : هل هذا النظام شديد التعقد الى حد الشطط ؟ ونجيب عن هذا السؤال فنقول انه لاريب أن كثيرا من الاجراءات فى هذا النظام لاتختلف فى شىء عن الاجراءات المتبعة فى استخدام المكتبات • والمشكلة الحقيقية هى أن معظم عملاء الجهاز لم يتدربوا على الطريقة الصحيحة لاستخدام الجهاز الاعلامى• مثال ذلك أن مديرى التعليم الذين يضطرون الآن الى بناء قراراتهم على معلومات أدق ، مما يهديهم اليه تقديرهم الشخصى ، يرون أن الاجهزة الاعلامية شديدة التعقد ، لانهم لم يتعودوا تحليل قدر كبير من المعلومات والبيانات غير المدروسة • وهم بحاجة الى التدريب على الاستعانة بالاجهزة الاعلامية كجزء من عملهم اليومى •

وقد حرص جهاز أريك وغيره من الاجهزة الاعلامية على وضع نظام عظيم الجدوى في جمع المعلومات ونشرها . بيد أن هـذه الاجهـزة الاعـلامية أغفلت تدريب عملائها على استخدام الاجهزة الاعلامية كجزء من مسئولياتها . وقـد يكون هذا مطلبا عسيرا لايجوز تكليف أجهزة الاعلام به ؛ ولكن الى أن يتم هذا التدريب سوف يظل الناس يحجمون عن الافادة من هذه الاجهزة بالقدر الواجب.

كثـرة « التفاهـات » بالجهـاز

ومما يتصل اتصالا وثيقا بوصمة التعقد الذى يتسم به الجهاز : أنه يؤخذ عليه كثرة المعلومات التافهة فيه . ولاشك أن مستوى بعض المؤلفات ضعيف اذا طبقت عليها بعض المعايير المثلى . ولكن اذا أريد من الجهاز أن ينتقى أفضـل المؤلفات الموجودة فان هذا النقد لايجوز أن يوجـه الى الجهاز بقدر مايجب أن يوجه الى المؤلفات التربوية فى مجموعها .

وكذلك يصم الباحثون المؤلفـات بالتفاهة اذا رأوا أنها لاتمت بصـلة مباشرة الى المشكلة التى يبحثون فيها . وعندما يحدث هذا فانه عـادة يكون نتيجة عدم العناية بالبحث الدقيق بمعنى أن البـاحث لم يستعمل اصطلاحات الفهرسة التى تنطبق على مشكلته . وقد يحدث لان الباحث لم يستعمل المعجم فى اختيار الاصطلاح الخاص بالموضوع أو لم يفكر بدقة فى المشكلة قبل البحث. وفى كلتا الحالين تكون النتيجة أن يخرج الباحث بعدد من المؤلفـات لاتتصـل بالمشكلة . ومن هنا يتهم الجهاز بالتفاهة.

قصـــور المعـــلومات

من أهداف اريك المقررة جمع « كل المؤلفات المتصلة بالتربية والمكتوبة باللغة الانجليزية فى العـالم» . فلاعجب أن يتهم الجهاز بالقصور أو التقصير اذا لم يستطـع معرفـة بعض الكتب والعثور عليها . والجهاز يعترف بقصوره فى هذا

الشأن • ذلك انه لم يحقق هذا الهدف لعدة أسباب : أولها أن الوحدات التابعة للجهاز لم تتلق الاموال الكافية لتدعيم الجهاز الوظيفى بها • وتنفيذ برنامج الاقتناء . حتى يتسنى لها أن تتعرف على كل المؤلفات التربوية وتعالجها بالطريقة الفنية • وقد تلفت شبكة أريك فى ١٩٧٦ الاعتمادات التى تقررت لها فى ١٦٧٠ • واذا أدخلنا فى حسابنا مسألة التضخم كان معنى ذلك أن الاعتمادات تناقصت بدلا من أن تزداد •

أما السبب الثانى لقصور اريك عن تحقيق هدفه فقد سبقت الاشارة اليه ، وهو تقصير رجال التربية فى تزويد الجهاز بنسخة من كل ما يؤلفونه فى التربية • ولذلك تعد معظم المؤلفات التربوية من المصنفات «الهاربة» • ويعول جهاز اريك على أصحاب هذه المؤلفات فى ابلاغه عن وجودها • وبدون هذا التعاون سوف يظل الجهاز عاجزا عن معرفة الكثير من المؤلفات الهامة • واذا كان ذلك يمثل مشكلة خطيرة بالنسبة للمؤلفات التربوية فى الولايات المتحدة فانه يمثل مشكلة أخطر بالنسبة للمؤلفات التى تظهر فى البلاد الاخرى •

وقد حاولت كل وحدة اعلامية أن توطد صلاتها بالبلاد الاخرى للمساعدة فى معرفة المؤلفات الهامة المكتوبة باللغة الانجليزية . وقد عادت هذه الاتصالات بفائدة جلى . ولكن الجهاز لم يتلق من الكتب مافيه الكفاية • ولاشك أن الامر يتطلب بذل المزيد من الجهد قبل أن يتسنى للجهاز أن يستوعب كافة الكتب التربوية المكتوبة بالانجليزية فى العالم بأسره •

والسبب الثالث لقصور المعلومات هو أن كثيرا من المعلومات المطبوعة تظهر فى شكل لايعد من المؤلفات أو المواد المنشورة • وهذا ينطبق على المواد المتصلة بالبرامج الدراسية بصفة خاصة • فهذه المواد يؤلفها أفراد من المدرسين أو بعض المدارس ، لاستعمالهم الخاص ، دون أن يفكروا فى أن غيرهم يمكن أن ينتفع بهذا العمل • ويحدث أكثر من مرة أن لا توضع هذه المواد فى شكل ينبىء عن وجه ارتباط كل جزء من هذه المناهج بالجزء الآخر • واذا أريد أن يتغلب الجهاز على هذه الصعوبة فانه يتعين عليه بذل المزيد من الجهد للوصول الى هؤلاء

الافراد واقناعهم بأنه يجب عليهم باستمرار أن يعرضوا علمهم على زملائهم، واذا رأوا أنهم ألفوا عملا يمكن أن يعود بالفائدة على غيرهم وجب عليهم أن يرسلوه الى الجهاز .

عدم وصول الجهاز الى من أنشىء لخدمتهم

يمكن تلخيص كثير من الانتقادات التى توجه الى الجهاز فى أنه لم ينجح فى أن يكون له أثر كبير فيمن يشتغلون كل يوم بالتربية والتعليم . وهذا الانتقاد دبالغ فيه . صحيح أن معظم هؤلاء القوم لا يستخدمون جهاز اريك كل يوم ، ولكن كلما واجهتهم مشكلة، أو وضعوا مشروعات هامة ، فانهم يرجعون الى الجهاز . ومتى توطدت الصلة بين المشتغلين بالتربية والتعليم — وهم الاساتذة والمديرون والطلبة — وبين الجهاز وغيره من الاجهزة الاعلامية فانهم يقبلون على استخدام هذه الاجهزة . ويجب أن لا يغرب عن البال أن تكوين العادات الجديدة يستغرق زمنا طويلا . وعلى الجهاز الاعلامى أن يعمل بجد على تبصير المشتغلين بالتربية والتعليم بطريقة الافادة من هذه النظم الجديدة .

وقد استعرضنا فى هذا المقال بعض الاهداف التى تتوخاها أجهزة الاعلام ، وتكلمنا على بعض أوجه القوة والضعف فى واحد من أكبر أجهزة الاعلام التربوى، وهو شبكة اريك القومية لنشر المعلومات . وفى رأى المؤلف أن هذا الجهاز وضع نظاما لنشر المعلومات لا نظير له فى العالم، على الرغم من أنه لم يستطع تحقيق كل أهدافه . أقول هذا بملء الفخر ، مع شىء من الاسف . أقول بملء الفخر لانه كان لى شرف المشاركة فى تطوير اريك، وأقول بشىء من الاسف لان أحدا فى البلاد الاخرى لم يقدم على انشاء مثل هذا الجهاز . وقد خطت اليونسكو الخطوة الاولى فى هذا السبيل بانشاء مثل هذه المراكز، كالمركز الاوربى للتعليم العالى فى بوخارست عاصمة رومانيا . ولكن الامر يحتاج الى المزيد . وبانشاء المزيد من الاجهزة القومية للاعلام التربوى . وبتعاون العاملين والمؤلفين فى حقل التربية والتعليم ، سوف يتسنى أن تكون لدينا يوما ما شبكة دولية من الاجهزة الاعلامية تعمل كلها على تطوير الاجهزة التربوية فى العالم على نحو أفضل .

مذكرات وعروض الدوريات

عرض الكتب

منطلقات جديدة في التعليم الاسباني
بحثت المطبوعات الحديثة

يتفق المهتمون بمشكلات التعليم في اسبانيا الآن حول نقطتين : أولاهما أن نظام التعليم الاسباني كان ولايزال غير ديمقراطي . والثانية أن بنيته الرأسية المتسلطة تجعل عطاءه لايتجاوز مستوى ضعيفا الى حد ما . ويكون هذا المستوى في كثير من الاحيان سببا في عدم الكفاية وضعف الاداء .

ولم يبزغ هذا الادراك من العدم أو من خواء . فهو حصيلة فترة طويلة من التحليل والدراسة والتفكير والبحث، بدأت تخرج من الظل منذ ان اتجهت السياسة الاسبانية صوب الديموقراطية.

بدأت البحوث التربوية في حضن جماعات صغيرة . وتجد هذه البحوث اليوم مكانا لها بين جماهير الشعب . هذه الجماهير التي شرعت تفتح عيونها على هذه المشكلات التي تعنيها هي في المحل الاول . ولكن بحثها في الماضي لم يكن مباحا لغير المتخصصين .

والمطبوعـــات التى تصدر اليوم تتسم بالثراء فيما تحويه من معلومات.
ويتفق كثير من المؤلفين على ان سنة الاساس هى سنة ١٩٦٩ ، وهى السنة التى صدر فيها مطبوع هام هو «الكتاب الابيض» ، ثم سنة ١٩٧٠ التى صـدر فيها « القانون العام سئيم » السارى المفعول الان . كما شهد هذان العامان بوادر الحركـة التى اتجهت بالمجتمـع الاسبانى نحو الديمقراطية ، وكان من نتيجتها ، فى المجال الذى يعنينا ، نضج حركة المعلمين وتعزيزها .

ومن هذه الخلفية العامة نحاول أن نقدم عرضـا موجزا لأهم الكتـــابات الاسبانية الحديثة حول التربية والتعليم . ولا نزعم مطلقا أن هذا العرض شـامل جامع ، انما هو محاولة من جانبنا لاختيار وانتقاء ما يفتح شهية القارىء لمزيد من القـــراءة .

وفى انتقائنا لن نلقى بالا الى الغزوات السابقة فى نظرية التعليم وممارسته ، ولا الى الاعتبارات الماضية أو الحاضرة التى تنتمى الى مجال خصيب هو فلسفة التربيـــة . وبدلا من ذلك سنقتصر على المؤلفات فى ثلاثة موضوعات : (أ) اعادة تقويم التاريخ التربوى الاســـبانى ، (ب) تحسين أدوات التحليل ، (ج) ارساء أسس اصلاح ديمقراطى للتعليم .

استخدام الماضى لبناء المستقبل :

كان من آثار ازدياد انفتاح المجال الايديولوجى ايقاظ الاهتمام بكبار المؤلفين أو بالتيارات الفكرية الهامة التى ظلت بعيدة عن المسرح التربوى الاسبانى . واحـد هؤلاء المؤلفـين ــ وهو ليس اقلهم ــ فرانسيســـو فـيرير جوارديا القطالونى . وقد وافق الاحتفال بمرور ٧٥ سنة على تأسيس «مدرسته الحديثة» نشر طبعتين جديدتين فى وقت واحد من مؤلفه الاساسى « المدرسة الحديثة » . وهذا الكتاب هو المرجع الاساسى لآراء فيرير البداجوجية . ويتيح هذا الكتاب للقارىء معرفة أفضل بالاهداف المفتاحية لمشروع تربوى صحيح : التعليم المختلط بالمدارس ، وهو نظام تربوى مبنى على المبادرة الفردية الحرة واحترام الوضع

الخاص بكل طفل : توكيد المحتوى العلمى للتربية واستخدام العلم للنهوض بالتضامن الانسانى . استبعاد الثواب والعقاب . حظر التعليم العام الذى يقدم فى مدارس لاتديرها الدولة وانما تكون ملحقة بوحدات أصغر مثل التعاونيات والنقابات وبمجتمعات أساسية مثل روابط الاحياء والمنظمات السياسية .

ويرى كثير من الناس أن هذا المشروع لايزال يحتل مكانة كبيرة . وهو امر يبدو من الاهتمام الذى يثيره الكتاب فى الوقت الراهن والجدل العنيف الذى أشعل جذوته نشر كتاب فيرير . ويرى بعض الكتاب ان « المدرسة الحديثة » ادت بالفعل الى ضرر أكثر من الخير مادام « تأثيرها على عقول التلاميذ الذين عهد بهم اليها كان تأثيرا ضارا خبيثا » وصفها أحد الناقدين بأنها تجربة تربوية زائفة أفرغت روس الشباب المليئة « بالفيروس السياسى » . ويظن آخرون فى اسبانيا وفى الخارج ان المشكلات التى أثارها فيرير لاتزال بغير حل . وأنه لايوجد ما يدعو لتجاهل مايمكن ان تسهم به نظرية فيرير وممارستها فى خلق مدرسة اسبانية جديدة .

وقد شهد . عام ١٩٧٦ الذكرى المئوية لحركة تمثل خيطا يربط تسلسل التطور التاريخى للمفهوم التحررى والتقدمى للمدرسة فى اسبانيا : المنشأة الحرة للتعليم (ايل) . فالايل وتأثيرها على المجتمع الاسبانى موضوعان لم يستكشفا بعد باتقان على النحو الذى يستحقانه . بيد ان كثيرا من المطبوعات فى السنوات الاخيرة قد أشارت الى كل عمل أو جزء من عمل مؤسس الايل وهو فرانسيسكو جينيز دى لوس ريوس . ودراسات مثل تلك التى أجراها أنطونيو خيمينيز لاندى وايفون تورين توضح السمات الاساسية لهذا المشروع التربوى الذى وسمه البعض بأنه « فردى » . فالتربية بالنسبة للايل هى خلق الكائنات البشرية بعبارة أخرى هدفها هو التنمية المتكاملة الفردية والاجتماعية للقدرات الفكرية والادبية والعاطفية والبدنية . وأراد جينير وأتباعه تزويد المجتمع بكائنات بشرية كاملة أى أناس يختلفون عن الفرد الفكرى الذى ظل كثيرون حتى الآن قانعين بتربيته التقليدية (الكلاسيكية) . ويختلفون عن

المحترف الذى كانت الدفعية فى منطقة الفوج تهدف الى خلقه فى ذلك الحين : كائنات بشريه تعرف كيف نصحى ونمر وتفكر وتقول مايدور بخلدها ، كائنات بشرية مستقبلة لكل أشكال المنفعة البشرية فى الحياة وفى العالم •

ولما كانت المنشأة المتحررة للتعليم (الايل) مناهضة للنزعة الفكرية بتكريسها فقد اختارت ان يتذكرها الناس بكتاباتها النظرية أقل مما يتذكرونها بمنجزاتها العملية التى كان أعضاؤها مسئولين عنها : متاحف التعليم معاهد الاصلاح الاجتماعى ، مخيمات الاجازة الصيفية ، روابط الخريجين ، روابط المعلمين ، الخ • ويجد المرء معلومات عن هذه فى عدد من المطبوعات الاخيرة وبخاصة العدد الخاص من « مجلة التربية » التى تصدر بمدريد • كما نشرت الجريدة التربوية ببليوجرافيا شاملة تعطى فكرة عن المناقشات الدائرة حول مؤسسة يعتقد الكثيرون أنها تهدف أيضا الى ان تسهم فى مستقبل التعليم الاسبانى •

نحو سوسيولوجيا (دراسة اجتماعية) للتربية الاسبانية

بطريقة عامة ، ومن خلال أوراق البحوث عن موضوعات أو مستويات تربوية معينة ، يساعد كثير من الباحثين الاسبانيين فى ايضاح مشكلات التعليم الهيكلية الاساسية فى هذا القطر . ونتيجة لذلك يطورون « سوسيولوجيا تربوية » جديدة تنطبق بصفة خاصة على اسبانيا باختلافاتها الاقليمية وتقلباتها التاريخية القريبة •

ومادمنا لانستطيع أن نعطى وصفا شاملا لما يكتب اليوم فسوف نقتصر على تقديم بعض الاعمال المعبرة •

يحاول ألبرتو مونكادو فى كتابه « سوسيولوجيا التربية » ان يشبع مايشعر به كثيرون من حاجة الى تقويم متوازن أو تحليل هيكلى شامل للنظام التعليمى فى اسبانيا من وجهات النظر الاقتصادية والاجتماعية والمؤسسية

والبيداجوجية • وبينما لايقـــدم أى مساهمة أصيلة كاملة فانه يقدم مسحا منهجيا للمشـــكلات والافكار التربوية الاسبانية عبر السنوات العشر الماضية بعبارات تتصل عموما بتحليل ازمـــة التعليم فى غرب أوربا . وهو التحـليل الذى تبديه الاوساط التقدمية فى ذلك الجزء من العالم القديم •

وتحاول كتب أخرى ان تتنـاول الازمة التربوية فى منـاطق معينـــة وجماعات وطنيـــة فى اسبانيا . وان تستخدم دراسة لمظهر أساسى وهـــو معلمو التعـليم الاساسى العام لالقاء الضوء على المشكلة برمتها • ومن بين هذه الكتب الكثيرة يبرز اثنان : أحدهما يحلل الوضع فى اقليم الباسك . والآخر يحلل الوضع فى قطالونيا •

وفى كتاب « التعليم الابتدائى كمايراه المعلمون » تحليل رابطة « جور » بالباسك العوامل الرئيسية التى تؤثر فى التعليم الابتدائى ومن بينها المنهج والمبانى المدرسية وأحوال الفصول الدراسية فى جميع أنواع التعليم وأوضاع المعلمين. الخ وكان تمويل هـــذه الدراســة بعضه من اكتتابات شعبية وبعضه من مساهمات من المؤسسات المحلية • أما أصالة هذه الدراسة فتكمن فى تركيزها على المدرس باعتباره واحدا من أولئك الذين تعنيهم فى المحل الاول المشكلات العـامة التى يجابهها المرء فى هذا المستوى من التعليم ويتأثرون بها وبتوزيع استقصاء ـ أجاب عليه اكثر من الف معلم فى مقاطعـــة جيبوزكوا ـ وبزيارة كثير من المراكز التعليمية . أتيـــح اجراء حصر كامل وتحليل مبدئى للمشكلات الرئيســـية التعليميـــة التى تؤثـــر فى جيبوزكوا ومقاطعات الباسك الاخرى : ثنائيـــة اللغة : توجيه المنهج نحـــو الاحتياجات الخاصة بالمنطقة : الطرق التى قد يساعد الجمهور بواسطتها فى حل المشـــكلات التعليمية ، الخ •

وفى كتابه المعنون « المعلمون فى قطالونيا » يتنـــاول خوســـيب ماريا ماسخوان نتائج استقصاء واسع أجراه معهد روزا سنسات للتربية بين المعلمين فى أربع مقاطعات باقليم قطالونيا ويركز الاستقصـــاء على ايدلوجية المعلمـــين بالنسبة لكل من المجتمـــع بعامة والمركز التعليمى بخاصة • ومن دراســـة مختلف مفاهيم العلاقة بين المعلم والتلميـــذ يتضح ـ ويذكر ماسخوان ذلك صراحة

ـ انه بالرغم من ان المعلم لايدسك قطمن اداء وظيفة أيديولوجية فان عمبله يوضع فى مجـــال تناقضات آيديولوجيةواجتماعية يستطيع فيها ان يختار (وهو فى هذا يتمتع باستقلال نسبى ـ عـــلى نحو مايبدو من ردود كثير ممن اجابوا على الاستقصاء) ان يؤكد دور المدرسةالمحافظ من الناحية الايديولوجية ، أو على العكس من ذلك يدفع التناقضات القائمة الى مدى أكثر بعدا حتى يصبح عمل التعليم وسيلة اخرى لحـــل تلك التناقضات او اثارة انفجـــار .

أما التدريب المهنى (ت م) ـــ وهو فرع جديد من التعليم الاســـبانى منذ اصدار قانون التعليم الحالى ـــ فهو موضوع دراسة حديثة شاملة تعـــالج المشكلة على أساس الأمـــة بأسرها .وكتاب « التدريب المهنى الجديد » لــه هدفان : اجراء تحليل اجتماعى اقتصادى لنوع التعليم الذى يستهدف الطبقـــة العاملة من الناحية النظرية ، وتحليـــل هذا الفرع من التعليم كجزء من سياسة تعليمية يصدر ضدها فى النهاية حـــكم قاس .

ومصطلـــح « ت م » ينبغى ان يتضمن التدريب لاية وظيفة ، ولكن مثل هذا التدريب يؤهل الناس فى الواقع ـــ كما يبدو من الاحصاءات والتشريع ـــ لوظائف فى مستوى معين من ســـلم العمل . والغرض من « ت م » بعبارة بسيطة هو تدريب أبناء العمال الصناعيين المهـــرة وغيرهم . ويستعرض المؤلفون المشكلات العويصة التى يثيرها « ت م » أمام التعليم الاسبانى .فأبسط ما يقال فيه هو أنه يصدق على الفصل المبنى على الطبقة بين مختلف انواع التدريب . وهكذا يتبع أبناء التنفيذيين منهج المدرسة الثانوية الطويل ، فى حين يعطى أبنـــاء العمال مسحة سطحية من « ت م » . ثم أن «ت م» يعانى الى حد بعيد من تدخل من جانب المؤسسات الخاصة ونقـــابة العمال المعنيـــة والكنيســـة . ويمس المؤلفون ايضا مشكلات مثل تفكك البرامج ومسالة ان الموضـــوعات التى تدرس تبتعد كثيرا عن الممارسة وعن الوظائف التى يشغلها العمال فى المستقبل ، ناهيك عن مهزلة ان جميع العمـــال يجب ان يدفعـــوا « مصاريف تدريب مهنى » مقابل تدريبهم الوظيفى . هذا بالاضافة الى انه توجد نقطتان عجيبتا أخريان :

فالمؤسسات صاحبة العمل « تدير » خمسة أسداس تلك المصروفات ، ولتكميلها يجب على العمال ايضا ان يدفعوا التسجيل فى مراكز « ت م » ويختتم المؤلفون قائلين أن تقليل البطاله اوالقضاء عليها هو الوظيفة الحقيقية لهذا الـ « ت م » وهو « اجبارى » (ولكن على الورق فقط) بقدر ماهو مفيد للعمل •

وقطاع آخر الان فى مخاض أزمة حادة هى الجامعة على النحو الواضح الذى بيديه كتاب « الجامعات الاسبانية اليوم : امكاناتها ومشكلاتها » • وتعطينا هذه الدراسة تشخيصيا واضحا لوضع التعليم العالى فى اسبانيا ، كما أنها فى الوقت نفسه تصف الاجراءات العاجله اللازمة لتهيئة مايمكن اجراؤه من اعادة تنظيم لنظام التعليم العالى • وأهم موضوع يتناوله المؤلف هو الازمة العامة فى المنشأة الجامعية ، وتتسم هذه الازمة بناحيتين من نواحى القصور : ـ الناحية الاولى هى أن الجامعات التقليدية لم تعد تؤهل الاطر (الكوادر) اللازمة لنوع التنمية الذى يحتاج اليه البلد ، كما انها لاتستطيع الوفاء بما تطالب به الجماهير دوما من ان تحتاج لها جميع ميادين المعرفة • وبينما يؤكد المؤلف ان هذه الازمة الاسبانية تتفق فى مظاهرها مع الازمة فى البلاد الاوربية الاخرى فانه يسترعى الانتباه الى سمات خاصة بالوضع الاسبانى ، مثل : استحالة التزويد بالتعليم العالى على نطاق واسع ، وأوضاع المعلمين التى تسودها الفوضى وعدم الاستقرار ، وعدم المرونة الهيكلية بالمراكز الاكاديمية وضعف المستوى العلمى للتعليم • ويقترح المؤلف برنامجا يعتبر حدا أدنى من الاجراءات التى يجب اتخاذها بصفة عاجلة لاصلاح الجامعة الاسبانية :

(أ) زيادة ضخمة فى اعتمادات الدولة المالية للتعليم •

(ب) حشد الجامعة لاكثر الناس تخصصا بدون تمييز سياسى أو اجتماعى •

(جـ) انشاء وسط علمى وسياسى خليق بتهيئة تنظيم ديمقراطى للمجتمع •

وختاما لهذا العرض الموجز للكتب عن أزمة التعليم الاسبانى نود ان نذكر

باختصار مرجعا مفيدا لاولئك الذين يرغبون فى معرفة المزيد عن كمية ونوع البحوث التعليمية الجارية فى اسبانيا ، وهو كتاب « البحـــوث التربوية التى يجريهـــا أنسى وايسى (المعهد القومى لمراكز البحث التربوى ومعهـد العلوم التربوية) • وهو هام لما يحوية ولما يتركه ، وهو مجمع لاى موضوع ولكل موضـــوع قـــام معهـــد العلوم التربوية « أيسى » باجراء بحث عنـه وقائمة الموضوعات طويلة ، ولكن يصدم المرء غياب عدد كبير من الموضوعات ذات الاهمية الكبرى التى تتعلق بميادين : النظم الجديدة للتخطيط ، تكيف البنيات والوسائل مع المشـــكلات اجتماعيـــة والسياسية ومشكلات العمل ، اشـــراك عامة الناس والمهنيين فى الحياة الاكاديمية اعداد المعلمين ، ربط الدارسة بالعمل ، الخ •

وبينمـــا لانستطيع انكار ان كل البحوث مفيدة فان المشكلة التى تبزغ من قراءة هذا الكتاب هى كيفية ادارة البحوث لاصلاح التعليم الاسبانى ، وهى امر يعتبره كثيرون ضروريا وعاجلا •

تغيير من أجل التعليم

فى مطلع العقد الحالى (الثامن من هذا القرن) بدات جماهير عامة الناس تسمع عن النظريات الجديدة فى التربية • ففى قطالونيا مثلا صدر عدد من الكتب فى ذلك الوقت تلخص آراء اكثر القطاعات تقدما فى مهنة التعليم • ومن هذه الكتب واحد بعنوان « فى طليعة التربيــة » الذى وصف بعض السمات الاساسية للتعليم على نحو ما يمكن ان تكون مترسما خطى التجارب التى بدات فى أوائل القرن العشرين واستمرت حتى نهاية الجمهورية الثانية •

وثمة كتاب آخر من هذا القبيـل هو كتاب « مجتمع قطالونيا والاصلاح المدرسى » الذى ركز الاضواء عـلى الحركة الايجابية لاعادة التنظيم ، وهى الحـــركة التـــى نمـت فى منطقــة قطالونيا فى المدارس الخاصة على وجه التحديد بداية من أواخر العقد السادس •

أما الكتب التى تقدم تحليلا متوازنا لتنفيذ القانون العام للتعليم كما تقترح بدائل جديدة فقد نشرت فى سنة ١٩٧٥ وما بعدها • وحتى نكون أكثر وضوحا فسوف نركز اهتمامنا على ثلاثة أو أربعة من أهم التقديرات التى ابدتها مختلف الجماعات الوطنية أو الاقليمية •

فى ذلك الحين كانت التربية قد أصبحت واحدة من اكثر المشكلات العامة اثارة للقلق • فما أورده القانون العام للتعليم من تغييرات فى البنية الاقتصادية واعادة تنظيم التعليم كان يعتبر بمثابة عوامل أساسية فى ازمة لم يكن من المستطاع التغلب عليها الا بتغيير فى طبيعة التعليم الاسبانى • تلك هى خلفية كتاب « التعليم فى اسبانيا » ، وهو كتاب هام يجمع شتات المناقشات الدائرة حول مشكلة اصلاح التعليم ، بيد ان هذا الكتاب لايقدم مجرد تحليل دقيق لما هو خطأ فى التعليم الاسبانى ، بالرغم من انه يحدد المشكلات بمنتهى الدقة فهو ايضا يسعى لارساء بعض الاسس التى يمكن ان يبنى عليها نوع جديد من التعليم •

والنظرية التى يدور حولها فكر المؤلفين هى على النحو التالى :

ان سياسة تعليمية يضعها أولئك الذين يعملون فى التعليم فعلا هى وحدها التى يمكن ان تفى بالاحتياجات الاجتماعية ككل متجاوزة المصالح الخاصة لجماعات معينة يعتبرها مؤلفو الكتاب سائدة فى الوقت الراهن • ولكل مستوى بدوره يقترحون سلسلة من الاجراءات التى تعتمد على قيادة المعلمين وقدرتهم على توجيه العملية وضبطها • وبالنسبة للاجراءات الهيكلية التى قد ينبغى اتخاذها تميل مقترحات التغيير نحو جعل التعليم العام مجانا واجباريا لكل السكان • ومن ثم يجب ان يوجد مقرر عام واحد من هذا النوع حتى يكون التدريب المهنى (تم مايسمى تكوين التعليم وهو — فى النظام الاسبانى كما فى غيره — لا يفلح فى اخفاء طبيعته المنحازة انحيازا طبقيا) اختيارا آخر متاحا أمام التلميذ وليس التزاما انتقائيا ظالما ••

ان الاهتمام بوضع تحليل نقدي للنظام المدرسي الراهن مصحوب بمقترحات مادية للتطوير، نجده في كتاب مثل « نحو اصلاح ديمقراطي التعليم » الذي يرسي — بطريقة مباشرة أو غير مباشرة — الاراء الاسياسية لكثير من منظمات المهن التعليمية التي تحبذ نوعا من التعليم أكثر يسرا يكون قادرا على منح النـــاس التدريب والمكانة ويؤيد المؤلفون وجهة النظر القائلة بأنه بينما يكون من المؤكد انـــه لايمكن للهيئة أي اصلاح تعليمي في غيبة عدد من التغيرات الاجتماعية التي تسبقة أو تزامنه فمن المؤكد أيضا أن المدرسة — مع مؤسسات اخرى — تستطيع إن تخبرب بسهم وافر في تشـــكيل العمليـــات الجـــديدة الديمقراطية .

« الصبغة العامة التعليم ، التعليم المدرسي مجـــانا واجباريا على كل المستويات ، رفض مبدأ الانتقاء بوصفه طريقة تنظم نوع التعليم ، الاعتراف بكرامة العمل وجدارة مهنة التعـــليم ، تخطيط البحـــوث طبقا للاحتيـــاجات الاقتصادية والاجتماعية ، النظر للتعليم كتربية مدى الحياة ، ادارة الجهـــاز المدرسي بواسطة التلاميذ والمعلمين وآباء التلاميذ وبواسطة منظماتهم ، والممارسة الكاملة للحريات السياسية ومن بينهـــا حرية التعبيـــر ، والاجتماع والتجمهر وحرية تكوين النقابات وحق الاضراب» .

تلك هي السمات الاساسية للنظام التعليمي الجديد الذي يقترحه المؤلفون . وفي قسم آخر يبحثون سلســـــلة من المبادىء التعليمية التي ينبغي أن تشكل الاطار العام لاصلاح ديمقراطي للتعليم :

قـــد يكون الفشـــــل الاكاديمي نتيجة لخلفية التلميذ لجتماعيا واقتصاديا أكثر من كونه نتيجة انتقال الصـــفات الفكرية بالوراثة من الآباء للابناء . ومن ثم فحل هذه المشكلة يجب أن يستتبع النص عـــلى ان يدخـــل المدارس جميع الاطفال من سن ما قبل المدرسة ومابعد ذلك .

ويجب على المدرســـة إن تقترح أشكالا ايجابية للعمل وتنميها ، كما يجب أن تصبح مكانا للبحوث المستمرة . أما وسائل نقل المعرفة فيجب أن تتجاوز انغلاق المعارف فتتجه نحو تأهيل «متعدد الجـــوانب» حقـــا .

وينبغى للمدرسة أن تقدم الشباب الى السلوك الديمقراطى الاصيل الذى يمكن أن تشجعه مختلف الوسائل، مثل جماعات العمل ، التجمعات ، اجهزة الادارة على مستوى الفصل والمركز ، الهيئات الطلابية المستقلة ، الخ •

وسيكون على المعلمين ان يتغلبوا على كل من التعسف التقليدى والتلقائية غير المسئولة • اما الموقف الذى يودى به المؤلفون وهو «التوجيه الديمقراطى» فيجب ان يزود التلميذ بمجال واسع من الخبرة فى مختلف الميادين •

هذه الافتراضات وغيرها مطروحة كنظريات يوضحها كثير من التجارب التى اجراها وحللها مجموعات من المعلمين دأبوا طوال سنوات على انتهاج هذا السبيل •

وختاما ، ودون زعم معالجة الموضوع معالجة كاملة ، يمكن القول ان المشكلات التى من النوع الذى تناولته الكتب المذكورة هنا تعالج بمزيد من العمق والتفصيل فى بعض مجلات المعلمين فى اسبانيا • فصحيفة «كوادرنوس دى بيداجوجيا» اى كراسات البيداجوجيا — وهى صحيفة شهرية — تعتبر منبرا للاراء والمقترحات التى تعبر عن مثل هذه الاصلاحات • أما صحيفة «بيرسبكتيفا اسكولار» التى يصدرها معهد روزاسنسات للتربية فهى تعنى على وجه الخصوص بمحاولات وجهود قطالونيا لتشجيع وتعزيز حركة الاصلاح القوية التى بدأت ولاتزال جارية هناك، ويضم العددان ٨ و ٩ من هذه المجلة بعض الكتابات والتصريحات ذات الدلالة العالية عن موضوع «البديل الديمقراطى للتعليم» • وصحيفة أخرى هى «مجلة العلوم التربوية» نشرت فى أحد اعدادها ما يمكن أن يعتبر بحق خلاصة وافية للدراسات التى أنجزتها فى العام الماضى مختلف الروابط التربوية الاقليمية فى مدريد وفالنسيا وقطالونيا وجاليسيا •

وكل هذا يشير الى خلاصة واضحة وبسيطة ، فحركة المعلمين قد نمت الآن فى فلسفتها وفى تنظيمها الى الحد الذى يكفى لطرح اصلاح للتعليم الاسبانى •

ولاتزال الاحـوال الادارية وظـروف النقابات والميزانية فى حاجة لمزيد من التوضيح لانها ضرورية قبل امكان بلورة هـذه المقترحـات فى سياسـة تربوية صـحيحة ، وقبل أن تعطى المشروعات الريادية دفعة للممارســات التعليمية الجديدة . ان التعليم الاسبانى على مشارف عهد من القلق والامل .

الكاتب : البرتو سيلفا :

تعليق

على المبادئ والوسائل التى تطبقها الرابطة الدولية لتقويم التحصيل المدرسى

(ر د ت)

* أ. هـ. باسو ، هـ. ج. نواه، م. أ. اكشتاين ، ج. ر. ماليد دراسة حالة وطنية : دراسة مقارنة عماية لواحد وعشرين نظاما تعليميا ، ١٩٧٦. (تقويم دراسات دولية ، المجلد ٧)

* ج. ف. بيكر .

دراسة عملية للتعليم فى واحد وعشرين قطرا : تقرير فنى (أسهم فيها: ت. ن. بوستلثويت ، ر. و. فيليبس، ب. هـ. تشوبين) ١٩٧٥ . (تقويم دراسات دولية ، المجلد ٨) .

* د. أ. ووكر .

مسح «ردت» الذى يشمل ستة موضوعات : دراسة عملية للتعليم فى واحد وعشرين قطرا (أسهم فيها : ك. أ. أندرسون ، ر. م. وولف) ، ١٩٧٦ . (تقويم دراسات دولية ، المجلد ٩).

جميع هذه المجلدات نشرت بالاشتراك بين المكويست وويكسيل (ستوكهلم) وجون ويلى وأولاده (نيويورك : لندن، سيدنى ، تورنتو) .

منذ أكثر من قرن ، وفى مطلع عصر التصنيع ، تبنت شعوب مختلفة فى أرجاء الارض برامج لتعليم الجماهير بالمدارس • ومن هذا المنطلق اصبحت بعض أشكال التكيف للبيئة الاجتماعية، التى كانت حتى ذلك الحين تدخل ضمن مسئولية المجموعة الاسدية ضمن مسئولية وكلاء متخصصين أو مؤسسات متخصصة •

وكلما نمت النظم المدرسية كانت تستعير من نظم الحياة الواقعة وراء حدودها المباشرة•وفى ذلك كان كل واحد يتبع طريقته الخاصة • وهكذا أثر المصنع والسوق والكنيسة والجيش على مسيرة التعليم ، وخلقوا طرقا وعمليات بيداجوجية خاصة • وأصبح تأهيل شباب كل أمة وفقا للحاجات الاجتماعية، وتنظيف هذا الشباب يتخذ صبغة شكلية طبقا للقوانين والخطط والسياسات والفلسفات • وباعتبار المدارس عاملا فى التهيئة الاجتماعية للناس فانها (أى المدارس) تضم صفات الاستمرار القائمة بين أعضاء الجنس البشرى وجماعاته، كما أن المدارس باعتبارها عوامل فى تثقيف الانسان فهى تعبر أيضا عن النقائص الكائنة •

وبعد الحرب العالمية الثانية أخذت النظم التعليمية فى البلاد المتقدمة اقتصاديا تستجيب لاحوال العالم المتغيرة • وكان من نتيجة ظهور نظم سياسية جديدة ووسائل اتصال جديدة ومواد خام جديدة ان ألقى ذلك عبئا ثقيلا من المطالب على كاهل التعليم المدرسى • وكان أشد المطالب الحاحا هو خلق رأس مال بشرى يمكن استثماره لصالح الانتاج والادارة والكفاءة • وكان يدور بخلد المرء أن المدرسة ينبغى أن تكون مورد هذا الرأسمال : أى وسيلة مقبولة من الناحية الاجتماعية من شأنها أن تكون قادرة على زيادة الطاقة الانتاجية للكائنات البشرية • وفى بعض البلاد ، وبخاصة تلك التى كانت نظم التعليم فيها مستقرة على أساس متين، أثارت هذه التغييرات مشكلات خاصة، فلم يتفق كل الناس حول الحاجة لاعادة البنيان ، ولا حول الاشكال التي يمكن أن يتخذها مثل هذا التجديد • وتحت ضغط التغير الاجتماعي والنمو الاقتصادي طفت على السطح مسائل حول قيمة التعليم المدرسى •

وسعت البلاد التى يحظى فيها التعليم المدرسى بتمويل من الميزانية العامة الى جعل برامجها المدرسية أكثر تناسبا ؛ وطالبت بالمزيد من بحوث العلوم الاجتماعية للمساعدة فى هذه المسيرة ؛ واستوعبت آراء الحكماء من الناس والسياسيين • هذا مالم يكن تدخل مكانها ما وصل اليه البيداجوجيون والاقتصاديون والمتخصصون فى الاحصاء •

ولكى يكتسب الاخصائيون فى العلوم الاجتماعية معارفهم فانهم يسلكون نوعين من الدراسات : النوع الاول من الدراسة — وهو التجربة التحولية — هى فى أساسها التدخل عمدا فى سير نظام التعليم • وطبيعة هذا التدخل (مثلا اطالة فترة التعليم المدرسى الالزامى) مدروسة دراسة وافية ؛ وتقوم الهيئات العامة على ملاحظة نتيجتها بعناية تامة • وهذا النمط من التطبيق للعلوم الاجتماعية يستتبع سلسلة كاملة من النتائج غير المنظورة ؛ وأكثر منها تلك المرتقبة • وغالبا تكون النتيجة مشهودة • بل أحيانا تكون ثورية • وقلما يحدث النكوص أو العودة الى الاوضاع السابقة •

والنوع الثانى من الدراسة — التحقيق المدرسى — هو نمط غير تدخلى صراحة ؛ فهو يشخص ولايعالج • وهدفه الاول هو وصف الامر الواقع • وهو لايسعى على وجه التحديد لتطبيق العلوم الاجتماعية ، بيد انه يمكن ان يفضى الى نتيجة مماثلة • وعلى وجه العموم فالباحث ليس موظفا ؛ بل هو بالاحرى خبير جندوه من الخارج ليعاون الحكومة فى تفكيرها •

دراسات (ردت) للتقويم

ان الدراسات التقويمية التى تجريها الرابطة الدولية لتقويم التحصيل المدرسى باستوكهلم «ردت» مثال طيب للنوع الثانى من البحوث فى العلوم الاجتماعية • فهى تمثل تيارا بحثيا الى حد ما من العلوم الاجتماعية الغربية (ومعظمها باللغة الانجليزية) ؛ وهو تيار صقل على مدى أكثر من ١٥٠ سنة • كما أن هذه الدراسات تعتبر ظاهرة ثقافية ، شأنها شأن التعليم المدرسى •

وفى العقد الواقع بين ١٩٦٦ و ١٩٧٦ تعاون العلماء الاجتماعيون ، مما ينيف على عشرين بلدا ، فى اجراء بحث مستفيض فى ميادين : العلم ، والادب ، وفهم موضوعات المطالعة ، واللغتين الانجليزية والفرنسية كلغات أجنبية ، والتربية العلمانية . وقد انصبت دراسات «ردت» على نحو ٢٥٨٠٠٠ طالب فى ثلاث مراحل مختلفة من العمر، و ٥٠٠٠٠ معلم ، و ٩٧٥٥ مؤسسة . أما خلاصة اعمالهم فقد جاءت فى تسعة مجلدات (١٩٧٣ — ١٩٧٦) منشورة بالاشتراك بين المكويست وويكسيل (ستوكهلم) وجون ويلى وأولاده (نيويورك ، لندن ، سيدنى ، تورنتو) . وهى تشكل حسب التعريف الذى ورد عنها فى المجلد ٧ أكبر دراسة دولية ومتعددة القوميات — لم يسبق لها مثيل — لنتائج التعليم من حيث المعرفة ، كما أنها تشكل مساهمة ضخمة فى المطبوعات البيداجوجية عامة ، وكذاك الدراسات الدولية والمقارنة المتعلقة بالتعليم .

ومع هذا يقرأ المرء فى مكان آخر من المجلد نفسه وصفا لنتائج هذه الدراسات باعتبارها «مخيبة للآمال» ، وقد عانى الباحثون من تعقد المشكلة التى كانت تجابههم ، فقد وجدوا قليلا من «نقاط الاتصال» بين الخصائص الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية وبين فروق التحصيل المدرسى حسب البلاد . ولاريب فى ان الدراسات تكشف عن وجود علاقة بين التنمية التربوية والبنيان المدرسى ونتائج التلاميذ ، ولكنها عدا ذلك لاتتيح ملاحظة صلات وطيدة بين الظواهر الفردية .

وفى سياق هذا المقال أعتزم بحث التناقض بين ضخامة دراسات «ردت» وبين ضآلة نتائجها ، وأرى أن النتائج كانت مخيبة للآمال ، لا لان العالم الاجتماعى يقاوم التحليل العلمى ، ولكن لان باحثى «ردت» اعتمدوا أكثر مما يجب على طريقة بحث خاصة لم تكن ملائمة للمشكلة التى كانوا يتعرضون لها .

أصول « ردت » ومبادئها

ترجع أصول الافتراضات التى اعتمد عليها باحثو «ردت» الى أواخر

القرن الثامن عشر وأوائل القرن التاسع عشر، ان قيام الدول واتساع اقتصاديات الاعمال التجارية وتطور اعمال التأمين على الممتلكات والافراد كل ذلك قد حفز مختلف الهيئات الى جمع وقائع وارقام يمكن أن تساعد على حسن سير الاعمال التجارية وادارة دفة شئون الدولة . وكلمة احصاء مشتقة من كلمة يونانية معناها «شئون الدولة» ؛ ووضع رجال الاحصاء فئات ديموجرافية لتعداد الرجال والنساء والاطفال والماشية والشحاذين (السائلين) والممتلكات العقارية والمواليد والوفيات الخ . ومن المؤكد أن هذه التحليلات كانت متقدمة جدا بالنسبة لزمانها . ولكن مما لامراء فيه أنها كانت تعانى من أخطاء كبيرة فى القياس . وكان نشرها يؤدى الى اثارة الجدل والمزيد من البحث والاستقصاء أكثر منه الى الاجماع على الرأى او الاطمئنان السياسى .

لقد حظيت عمليات التعداد باهتمام شجع الديموجرافيين على اختراع وسائل لترميز أرقامهم . وانتشر استخدام الطرق الوصفية (حسابات المتوسطات والنسب المئوية مثلا) . وكانت جميع هذه الدلائل العددية تتعلق بالمعلومات المحتواة فى كل فئة من فئات الاحصاء، ولم تكن توجد فى ذلك الحين اية وسيلة رياضية لوضع صلات بين الفئات .

وشرع بعض الديموجرافيين أيضا فى تحليل الخصائص الطبيعية (الانثروبومترى) والعقلية (السيكومترى) . وكان لهذا الطريق من طرق البحث — الذى كان أول من سار فيه هو كتلت عالم الاحصاء البلجيكى — نتيجتان هامتان بالنسبة للعلوم الاجتماعية فى القرن العشرين . فقد أفضت من جهة الى تهيئة اختبارات الذكاء الفطرى والتحصيل المدرسى ، وأدت من جهة أخرى، أدت الى اختراع معامل المطابقة ، وهو مؤشر عددى للعلاقة بين فئات التعداد . وأهم مظهر لمعامل المطابقة هو انه يتيح الاستدلال من مقدار معلوم الى مقدار مجهول . وهكذا يمكن مثلا الاستدلال على طول مجموعة من الناس اذا عرفنا أوزانهم . والاحصاءات الوصفية ترمز لمعدودات

معروفة • أما الاحصاءات الاستدلالية فطاقتها أقوى بكثير اذ انها تتيح التنبؤ بمقادير مجهولة •

ومنذ عام ١٩١٠ كانت العلوم الاجتماعية الغربية قد طورت النموذج الذى كان بتعديل طفيف — فى خدمة باحثى « ردت » • ففى المحل الأول كانوا يجمعون اجراءات الدخول (اى النتائج التى حصلها التلاميذ) ، وذلك بالنسبة لعينة من المنشآت والتلاميذ وثانيا يحددون درجة ارتباطهم العددى بتحليل المطابقة • وثالثا تستخرج الاستنتاجات من العينة الى عامة السكان والغرض المسيطر هو الوصول الى قوانين علمية عامة •

والاجراءات الخاصة بالمطابقة النيوتنية (نسبة الى نيوتن) فى صبغتها فهى تشتق من صورة للعالم تكون فيها المتغيرات مثل القوى الميكانيكية المستقلة التى يؤثر بعضها على بعض عند نقاط معينة فى حين تحتفظ بالقدر الشامل من حركتها أو القوة الدافعة لها وهذه الظاهرة شبيهة بحركة كرة البلياردو التى تتحرك دائما فى خطوط مستقيمة وفى ظروف الفاعلية القصوى فالطاقة التى تتلاقاها مساوية للطاقة التى تخرج منها • وهذا الاتجاه عام جدا ، الا انه هو الأسلوب العددى الذى تستخدمه « ردث » فى تحليلاتها •

ولاجل احتياجات التحليل الاحصائى رات «ردت» أيضا انه من الضرورى تبنى الافتراض القائل بأن الامم موضوع البحث كانت تشكل مجموعة من السكان متجانسة مستمرة وغير منقطعة • ولاستخدام مصطلحات داروين كان الناس معتبرين كجزء من جنس واحد • وهذا التشابه مع نظرية داروين يرتكز على حقيقة ، فتطور فرانسيس جالتون للسيكولوجيا الفردية كان يعززه فى الاصل مبدأ داروين القائل ان مفتاح التطور البيولوجى يكمن فى التراوح داخل الجنس • وبالمثل يعتمد التحليل للمطابقة الى حد كبير على تباين الصفات التى تقاس داخل الجنس • • وبالنسبة لعلماء الاحصاء تؤدى التباينات الكبيرة بين البلاد الى تيسير تصنيف تأثيرات مختلف العوامل •

ولهذه الاسباب التاريخية والمنهجية كان باحثو « ردت » مستعدين لتوكيد السمات المشتركة للتعليم • بيد انه عند الممارسة العملية اضطر الفريق العلمى

لاجراء تحليلات منفصلة للمعلومات الواردة من البلاد الاقل تقدما . فالنتاج المدرسى لهذه البلاد (شيلى . الهند . ايران . تايلاند) يبين القدرة على القراءة بقدر مايعبر عن التحصيل العلمى . وفى مرحلة لم يكن فصل البلاد الى مجموعتين سوى مجرد اجراء ادارى وفى مرحلة اخرى كان ذلك مناقضا تماما للسبب الذى دعا الى ادراج البلاد الاقل تقدما فى البحث .

واذا أخذنا فى الحسبان المبدا المطبق — استخدام تحليل المطابقة وافتراض تجانس الامم المدروسة — فقد كان أساس جهود « ردت » هو تقرير الصلة بين الوسائل المطبقة والنتائج المتحصلة فى مجموعة كاملة من النظم التعليمية . وكان المشروع طموحا ، ولكن لم يمكن تحقيقه بالكامل للاسباب التى سنذكرها : وكان من اهم المصاعب الفصل بين نموذج العلوم الاجتماعية الذى تستخدمه « ردت » وتطبيقات المدارس عمليا فى البلاد موضوع البحث .

والافتراض الاساسى الذى يركز عليه نموذج العلوم الاجتماعية الذى يستخدمه باحثو « ردت » هو ان الطبيعة واحدة فى الزمان والمكان . واذا تمسك المرء بهذا المنطق الذى كان أول من عرضه هوجون ستيوارت ميل فيمكن أن يضع المرء فى بوتقة واحدة مدارس من السويد وأخرى من تايلاند ، وان يربط بين معطيات متجمعة فى سنة ١٩٦٧ وبين معطيات متجمعة فى سنة ١٩٧١ . واذ يغفل المرء ذلك فانه يحرم نفسه من اية امكانية لاجراء دراسة نظرية مقارنة للتعليم أو تاريخية له ، وعلى الرغم من ذلك فهذا الاتجاه هام جدا مادام يتيح استخدام وسائل البحث وتقنيات الاحصاءات المهياة للعلوم البحتة والطبيعية . وهو يتيح اعتبار المدارس بمثابة نتيجة اتصال الجينات أو المنتجات الكيماوية المختلفة . ويحق للبيولوجيين والكيمياويين الكلام عن الطرز العرقية أو المركبات البحتة ، ولكن المدرسة لايمكن ان تكون مشغولة بكل المراجع الثقافية . والنقائص أو المتغيرات المحلية عامل يتدخل بالضرورة فى التعليم وليس شيئا يمكن استبعاده بوسائل ميكانيكية . . فالسمات الخاصة بالتعليم تكمن فى العلاقات لا فى الاجزاء المكونة للنظام .

والافتراض الثانى لنموذج العلوم الاجتماعية الذى تتبعه « ردت » هو ان متغيرات الحصر يجب ان تشمل جميع نواحى التعليم . وبعبارة فنية ينطلق نموذج « ردت » من مبدأ ان التعليم نظام مغلق يتحدد عائدة بما يرد اليه . وفى البداية تم بحث نحو ٢٠٠٠ متغير ، ثم اقتصر عددها على ٥٠٠ أو ٦٠٠ . وعلى اية حال وبالنسبة لعدد كبير من الدراسات الخاصة لم تكن متغيرات الدخول كافية لتفسير التباينات التى لوحظت فى التحصيل ، ومما حدا ببعض باحثى « ردت » الى استخلاص أنه كان يجب ادخال متغيرات أخرى . وكانت هذه الخلاصة معقولة من وجهة النظر الفنية، ولكنها تحجب مشكلتين : فاولا لايوجد نظريا أى حد لعدد المتغيرات التى يمكن النظر فيها ؛ ومن ثم فواضح ان معطيات الدخول لن تأخذ أبدا فى الحسبان معطيات الخروج . وثانيا لم تؤخذ فى الاعتبار المتغيرات التى تتطور تحت تأثير المدخلات ، ولكنها لاترد فى صورة اجراءات التحصيل . بالاختصار لم تنصب الدراسات التى أجرتها «ردت» الا على العواقب المرتقبة واستخلصت العواقب غير المتوقعة . ولنقل بمزيد من الصراحة لقد سعى الباحثون وراء الفوائد الاجتماعية وتجاهلوا التكاليف الاجتماعية .

أما العيب الثالث الذى يؤخذ على نموذج « ردت » فهو انه لايستطيع الا استخدام بيانات رقمية للداخل والخارج ، فهو يهتم بالحساب لا بالعملية،ويعنى بالغايات لا بالوسائل . وهذا هو السبب فى أن دراسات «ردت» لم تنصب على الوسائل البيداجوجية ولا على تنمية المعرفة . ولعله كان يمكن تقبل غياب المعطيات الوصفية لوكانت اجراءات الدخول والخروج أكثر اكتمالا. وعلى هذا فان الباحثين الذين حاولوا جاهدين ان يأخذوا النتائج فى الحسبان كان لديهم ميل (ولهم العذر) لتفسيرها بعبارات تعكس خلفياتهم الثقافية والايديولوجية . وكانوا يستوحون تشبيهاتهم وأمثلتهم التفسيرية من مصادر ناطقة بالانجليزية ، كما ان غياب التفسيرات العكسية يمثل قصورا شديدا فى دراسات « ردت » . فصورة الامم النامية فى هذه الدارسات هى بصفة عامة صورة باهتة .

والسمة الرابعة لنموذج « ردت » هي انه يستخدم اطار عمل عرضيا ذا اتجاه واحد . ويفترض أن العوامل المنزليه تؤثر على الأداء المدرسي لا العكس . وقالت « ردت » ان المهتمين بالادب مثلا يوصفون بأنهم قادمون من اسر معرمة بالقراءة « المجلد ٩ » . ومادام المرء قد قاس اهتمام التلميذ وعدد الكتب التي تملكها أسرته في وقت واحد فلا يوجد مايثبت — حسب رأى المؤلفين — ان العلاقة لاتعمل في الواقع الا في الاتجاه المحدد .

وكانت نتائج دراسات « ردت » تحلل بأخذ مجموعات من المتغيرات بالنظام الذي كان مفروضا ان له تاثيرا على سلوك الطلبة (خلفية المنزل يليها نوع البرنامج ونوع المدرسة والصف .يليه الظروف الاخيرة للتعلم ، يليهما متغيرات الطفولة ، المجلد ٨) . ومع هذا فينبغي ملاحظة ان هذا « النظام الزمني » مشتق من النظرية التي يستخدمها محللو البيانات ؛ وليست مشتقة من النظام الذي قيست المتغيرات تبعا له . كما ان اختيار تتابع عرضي ذي اتجاه واحد انما هو — جزئيا — من املاء النموذج الاحصائي المستخدم الذي يعتمد على معلومات الدخول والخروج : والمتغيرات التفسيرية ؛ والمعيار ، والمتغيرات المتصلة والمنفصلة .

والسمة الخامسة من السمات المميزة النموذج « ردت » هي اعتماده على فكرة ان التغيرات في التحصيل المدرسي شبيهة بالتغيرات في النمو البدني (وذلك واضح في المجلد ٨) . وينظر الى التعلم باعتباره يسهم في « المكانة الفكرية » ويقاس « بالكمية » ومرة أخرى ينظر فريق البحث نظرة تشككية الى هذه الفكرة التي تفوح منها بشدة روائح القرن التاسع عشر ، ولكنها تظل جوهرية بالنسبة لتحليل المعلومات . ويعامل التخصص الفردي والاداء الفردي بعبارات كمية من أجل المقارنات العددية . ويمكن ان يكون ذلك مقبولا اذا كان الامر يتعلق بالوصول الى نتائج كمية مثل تلك التي ترد في المجلد ٨ : « بصفة عامة كلما زاد التعليم زاد التعلم » ؛ ولكنه يظل عمليا بلا جدوى اذا كان الامر يتعلق باظهار الصلات بين طرق التدرس وتنمية المعرفة .

حاول هذا العرض النظـــر الى أصول « ردت » ومبادئها والطرق التى اتبعها باحثوها باعتبارها نتاج ثقافـــةوايديولوجية • ويبدو ان الصعاب التى واجهها الباحثون كانت اكثر عمقا مماجاء فى التقارير •

لقد كانت دراســـات «ردت »ظاهــرة من ظواهر منتصـــف القرن العشرين بادرت بها وسيطرت عليهـــا مجموعة من البـــلاد الرأسمالية مهتمة بتغيير الوظائف الايديولوجية للتعـــليم المدرسى • وفى هذا الاطار تخضع المدرسة سيطرة الدولة ؛ ومن ثم يمكن أن تدير الحكومة شئونها بحيث تخـــدم بعض الاهداف الوطنية • وتعتبر المـــدارس بمثابة قوة انتاجية هامة فى الاقتصاد الوطنى . ولكنها قوة يجهل المرء فيهـــا نسبيا ــ طبقا ــ للمعايير الصناعية ــ التوازن الامثل بين الداخل والخارج •

لقد حاولت دراســـات «ردت» أن تصف التعليم المـــدرسى فى مثل هـــذه البلاد بمقارنة نفقات الاستثمار بالعائد الاقتصادى • وكان التعليم المـــدرسى يعامل كوظيفة انتـــاجية تعود بســـــلع ومنتجات ثقافية (المجـــلد ٩) • وينظر الى اكتساب المعارف باعتباره الحـــاجة الاجتماعية الهامة ، وفردية التعليم من خلال تقسيم العمـــل باعتبـــارها أكثر الوسائل فاعلية •

وطرق «ردت» (المسماة هنا العلوم الاجتماعية الغربية) أخذت شـــكلها فى القرن التاسع عشر مع توسع الرأسمالية فى المملكة المتحدة والولايات المتحدة• وهى تعكس رؤية القرن التاســـع عشر للعلوم الاجتماعية ، وهى رؤية مدينـــة بالكثير لنظريات نيوتن الميكانيكيةونظريات داروين البيولوجية • هذا بالاضافة الى أنها تسهم بوضوح فى الراى القائل بأن جمع الحقائق والارقام سيواد تلقائيـــا البصيرة والفهم • والحساب الاجتماعى (الذى لحسن المجلد ٧ تمثيله) يشـــكل جانبا ضروريا من دراســـــة التعليم المدرسى ؛ ولكنه لايستطيع بذاته أن يحل

محل العمل التفسيرى ،للازم لاعطاء معنى للمعطيات • فالاستقصاء والحاسب الآلى يشغلان الرموز العددية ولكنهما لايستخلصان نتائج تربوية •

وكان كثير من باحثى «ردت» مدركين لهذه المشكلات ، ولكنهم للاسباب المذكورة كانوا لايستطيعون فكاكا من أصول «ردت» ومبادئها • ولعله كان من الضرورى لحل المشكلات المتعلقة بالطرق الخاصة بحث الافتراضات التى بنيت عليها الدراسات •

وتلك فى رأيى هى المشكلة الاساسية التى تواجه الرابطة الدولية لتقويم التحصيل المدرسى • واذا شرعت فى دراسات جديدة فهل تستمر فى الطريق نفسه أم تعمد الى وضع استراتيجيات ومبادىء تتيح فهما أفضل لدقائق المقارنة للنظم المدرسية فى البلاد المختلفة فى منتصف القرن العشرين •

ديفيد هاملتون
مركز البحوث التطبيقية فى التربية
جامعة ايست انجليا (المملكة المتحدة)

اللغات والسياسات اللغوية في أفريقيا

* الفا ابراهيم سو
(رئيس التحرير) ،
باريس ، نوبيا ، ١٩٧٧ .

يعطي العنوان الفرعي لهذه الدراسة «تجربة اليونسكو» فكرة عن محتواها أفضل من العنوان الرئيسي . فهي في الواقع تجميع للوثائق المتعلقة بالسياسة اللغوية شجعت عليها اليونسكو في افريقيا (وبخاصة افريقيا السوداء طبقا للعنوان، بالرغم من أنها تضم الجزائر) خلال السنوات الخمس عشرة الماضية، ونظرا لان هذه النصوص غير معروفة كثيرا ومن الصعب العثور عليها فقد حظيت هذه المبادرة بالترحيب . وهي ذات جدوى للباحثين والمؤرخين والعاملين في معرفة القراءة والكتابة .

وهذا الكتاب مقسم الى ثلاثة ابواب: يقدم الاول عددا معينا من المؤتمرات أو اجتماعات الخبراء التي تناولت الموضوع: من مؤتمر وزراء التعليم الافارقة (ابيدجان ، ١٩٦٤) الى الحلقة الدراسية الاقليمية للتأهيل اللغوي التي عقدت في نيامي في ١٩٦٨ ، مرورا بكل من عبدان (١٩٦٤) وأكرا (١٩٦٥) وباماكو وياوندي (١٩٦٦) . ويجد المرء في هذا البـاب ملخصات للمناقشات ؛ و «توصيات الخبراء» وتقارير موجزة عن جميع الوثائق التي تكون مبعثرة على نطاق

واسع عادة ولكنها مجمعة هنا لاول مرة على قدر ما أعرف • ونظرا لان الوثائق ليست محايدة فسيجد القارىء نفسه أمام طور من اطوار التاريخ أو أمام قطاع يبين التغيرات التى حدثت فى المواقف والايديولوجيات • ونستطيع أن نقيس الارض التى تغطيها الدراسة منذ الايام التى يصر فيها المستعمرون على انه لم يكن احد يتكلم فى افريقيا الا لهجات لاتمت للثقافة بصلة . واللغات الافريقية تعتبر الآن لغات كنظيراتها من اللغات الاخرى • ويحاول المرء الآن علاج التخلف الذى تراكم طوال سنوات بكتابة هذه اللغات وتبجيلها •

وبعد هذا المسح العام لمختلف الاتجاهات فى أعمال تعليم القراءة والكتابة يقدم الباب الثانى نظرة أكثر تفصيلا لاوضاع مختلفة على وجه التحديد • وهذا تفعله الدراسة أولا وقبل كل شىء بعرض نتائج «استقصاء لغوى» تم اعداده كمتابعة لاجتماع الخبراء الذى انعقد فى ياوندى(١٩١٦) ووزع فى ١٩٧٠ على وزارات التعليم بجميع الدول الاعضاء من افريقيا السوداء • وكان ذلك عملا هاما اذ أن ما نعرفه حقا عن الوضع الاجتماعى اللغوى فى افريقيا محدود جدا ، سواء بالنسبة للغات المتداولة أو اللغات الوطنية أو تعدد اللغات الخ • ومما يؤسف له ان تسعة أقطار فقط هى التى أجابت على الاستقصاء مغطية نحو ثلاثين لغة • وسأل واضعو الاستقصاء عددا من المسئولين «بصفة شخصية» لسد الفجوات . أما الجدول المقترح فى صفحتى ١٧٠ و ١٧١ (جدول استعمال اللغات الافريقية) فهو جدول ينقصه الكثير • ومن بين ٣٣ لغة تناولها لانجد لغة الولوف ولا لغة لنجالا ولا لغة بمبارا ، وهى لغات ذات أهمية كبيرة بالنسبة للبلاد الافريقية ككل • كما أن مثل هذه اللغات على النحو الذى أدرجت به معروضة بصورة خاطئة : فتزعم الدراسة مثلا أن لغة الهوسا لايتكلم بها غير نيجيريا فقط ، وأن الفولا لاتوجد الا فى غينيا والنيجر والسنغال فقط ، وان اللغة السواحلية لاتوجد الا فى جمهورية تنزانيا المتحدة وكينيا فقط • والارقام التى يرد ذكرها تكون تقريبية وهو أمر قد يكون مفهوما الا أن الارقام فى الغالب لاتذكر بالمرة ، وهو أمر اكثر خطورة • وهكذا فى حالة لغة واسعة الانتشار مثل السواحلية يذكر الجدول أن المتحدثين بها هم ٢٠٠٠٠ فى كينيا ،

ويضـع علامة استفهام أمام جمهوريا تنزانيا المتحدة • ومثل هذا القصـور لايمكن التجاوز عنه . وهو يثير الجدل حول طريقة وضع الاستقصاء • ولايمكن الحصول على نتائج شاملة بشأن الوضع اللغوى عن طريق الاتصـال بوزارات التعليم بدون اجراء تحريات ميدانيـة وتمويلها • هذا بالاضافة الى انه ربمـا كان ميسورا سد الثغرات الموجودة فى الحصر بالالتجاء الى المصادر الموجودة، وبعضها ورد ذكره فعـلا فى سـياق العمل • والحقيقة المؤسفة هى ان هذا الجدول بوضـعه الراهن غير صـالح للاستعمال •

ويستطرد الباب الثانى مع ٢٩ دراسة مختلفة عن أوضاع لغوية فردية تتعلق بالنهوض باللغات وبالسياسات اللغوية، بيد أن مختلف المشتركين اخصائيون فى مجال واسع من الميادين ؛ فبعضـهم لغويون وآخرون أساتذة للادب وآخرون من الموظفين الذين يعملون فى ادارات محـو الامية ؛ وتختلف اتجـاهاتهم واهتماماتهم واعدادهم اختلافا بينـا مما ينجم عنه ان هذا القسم من المؤلف هو مزيج مختلط • ناهيك عن أن أصل الدراسة لايتيح للمرء فى بعض الحالات أن يثق كثيرا فيما تحويه من معلومات• ففى حالة الدراسة عن السنغال مثـلا يخرج القارىء بانطباع بأن لغة الولوف هى أوسع اللغات انتشارا (لانهـا على الاقل هى اللغة التى يتحدث المرء عنهـا أكثر من غيرها فى التقرير فى الصفحات ٣٣٠ ـ ٣٣٤) ؛ وليس ذلك الا مثالا بل هو أوضح مثال؛ ولكن كثيرا من النصوص تبدو كأنها مكتوبة على أسس علميـة ذات صـلة بالموضـوع •

وأخيرا يطلع علينا الباب الثالث من هذا الكتاب بوثائق : اجتماع الخبراء حول مسـاهمة اللغـات الافريقية فى النشـاطات الثقافيـة وفى برامج تعليم القراءة والكتـابة (ياوندى ، ١٩٧٠) . اجتماع الخبراء حول النهوض باللغات الافريقية (دار السلام ١٩٧١) ؛ والخطة العشرية لتنمية اللغـات والثقـافات الافريقية ، وهى الخطة التى اقرها المؤتمر العـام لليونسكو فى ١٩٧٢ •

ويرى المرء أن كتاب « اللغـات والسياسات اللغوية فى أفريقيا السوداء » -

أقرب الى الملف منه الى كتاب يدافع عن قضية • ونظرا لأنه مجلد يضم بين دفتيه قرارات ونتائج وتقارير فهو (أو يمكن أن يكون) بداية عمل تاريخى ولغوى وسياسى عن المبادرة الافريقية الكبرى التى بدأت — منذ فجر الاستقلال — العودة الى المناهل الثقافية •ومن وجهة النظر هذه يمكن أن تتحول النقائص الى حسنات• وهكذا نجد أن معظم النصوص (وبخاصة التقارير عن الوضع فى ٢٩ بلدا) تعود الى ست سنوات أو سبع ،وهى شىء كثير بالنسبة لمؤلف ينشر فى عام ١٩٧٧ • ولكن هذا التخلف الذى يدعو للاسف فى حد ذاته يتيح لنا فى الوقت نفسه أن نقيس الطريق : تسير الامور بسرعة كبيرة• وحول هذه النقطة أو تلك يلاحظ المرء أن الخبراء كانوا متفائلين جدا (أو متشائمين جدا) ، حتى أنه يجب اعادة النظر فى هذا الاتجاه أو اعادة تنظيم ذلك القطاع •

وبصورة أعم وأشمل نجد أن افريقيا تقدم مثالا غير عادى للوضع الاجتماعى اللغويه) يعتبرون أن الطريقة الوحيدة التى يمكن بها للاقطار الافريقية أن تؤسس «أصحاب النظريات» على أساس نظريات لمصلحة افريقيا نفسها • ان بعض طبقا لخمسة معايير أحدها هو الوحدة لينين وستالين بشأن «الأمة» (المعرفة اللغوية) يعتبرون الطريقة الوحيدة التى يكن باللانشطة الافريقيةان تؤسس نفسها كأمم موحدة هى ان تحتفظ بلغة المستعمر السابق باعتبارها «اللغة الوطنية » ، هذا الرأى مع أنه كاريكلتورى لايزال بعض الناس يعربون عنه اليوم ، وأخطر مافيه انه مبنى على تشابه فى التحليل النظرى لا يأخذ فى الحسبان طبعا سمة خاصة بالواقع الافريقى هى تعدد اللغات وتعدد القوميات • ولسوف يتحقق بعض اللغويين الغربيين يوما ما من أن الاتصال لايتم بطريقة واحدة فى جميع أرجاء العالم • ففى كثير من البلاد الافريقية يدور الحديث بلغتين أو ثلاث (اللغة المحلية أو لغة القرية ، لغة الأم أو الاب ان لم يكن من أهل القرية ، ثم لغة للتفاهم العام ، الخ•) تخدم كل واحدة منها غرضا خاصا بها فى مواقف خاصة بالاتصال • وردا على أولئك الذين يعطون اهتماما كبيرا لما يسمى فى أفريقيا «الموزايكو اللغوى يمكن ان نعيد صياغة

ذلك قائلين ومع هذا فهم لايزالون يتسلون أو يتفاهمون . وهذا الاتصال يشكل جانبا من الشخصية الثقافية للاقطار الافريقية ، كما أن التنظيم اللغوى فى المستقبل يجب لن يبزغ من داخلها هى ، وان ينبثق من قواها الحيوية . غير أنه على اللغويين أن يسهموا فى هذه العملية البطيئة ؛ وعلى كل دولة أن تضع اختياراتها السياسية المتوسطة الاجل والطويلة الامد . وكل هذا يستتبع تنفيذ كثير من المسح والتوصيف ويتطلب عملا طويل الاجل. ومع هذا فان كتاب « اللغات والسياسات اللغوية فى افريقيا السوداء » يمثل خطوة أخرى على هذا الطريق ، ولكن ينبغى أن تليها خطوات أخرى كثيرة .

لوى جان كالفيه

محاضر مساعد فى اللغويات بجامعة

باريس ـ ٥

المدرسة والطبقة وصراع الطبقات

* جورج سنيدر ، باريس ، المطابع الجامعية بفرنسا : ١٩٧٦ : ٣٧٩ صفحة

ان هذا الكتاب الذى يحمل فى ثناياه عنوانا فرعيا «قراءة أخرى نقدية لكل من بودلو — استابليه ، بورديو — باسرون ، ايلليتش «يتجاوز هذا النطاق لان اهتمام سنيدر لاينصب على نقد هؤلاء المؤلفين الخمسة الذين تركوا آثار بصماتهم بدرجات متفاوتة على الفكر البيداجوجى المعاصر فحسب . ولكنه يرى أيضا — من منطلق مفهوم ماركسى ومن تجربة البلاد الاشتراكية بأوربا — كيف يمكن أن تتحسن المدرسة الفرنسية تدريجيا وهى على النحو الذى هى عليه .

ويبدأ سنيدر باطراء أولئك الذين ينقدهم . لقد كان عطاؤهم يتكون أساسا من كشف النقاب وفضح زيف ما يطلق عليه «حياد» المدرسة والدور الذى يقال انها تؤديه فى تحسين حال الطبقات العاملة وتقليل الفروق الاجتماعية ، فبورديو وباسرون يوضحان أن المدرسة تحابى أولئك الذين نالوا الحظوة من قبل ، ويبين بودلو واستابليه انه لاتوجد المدرسة «الموحدة» ولايمكن أن تكون موحدة فى مجتمع طبقى ، ويصف ايلليتش — على المستوى العالمى — كيف أن الجهد والمال اللذين ينفقان لايعودان بالنفع الا على أقلية ضئيلة ، ومن المؤكد

أن عملهم قد جعل من المستحيل أيومدحض وتفنيذ دور المدرسة فى استمرار النظام الطبقى . ولكن خطورة هذه التحليلات تكمن فى أنها تتيح مجالا أمام خرافة أو شعوذة أخرى تكون ألعوبة فى يد المجتمع البورجوازى ، وهى فكرة أن المدرسة هى مجرد أداة للتناسخ الاجتماعى ، اذ ان الثقافة التى تعطى فيها لاتحوى شيئا ذا قيمة. والبيداجوجيا فيها ليست سوى لهو ووهم ، الامر الذى يستتبع القدرية والتخلى عن كل صراع . وأكبر ما يعيبه سنيدر على هؤلاء المؤلفين الخمسة هو أنهم لايعرفون صراع الطبقات . فهذا الصراع «مستحيل» عند بورديو وباسرون لان الطبقات المحكومة متواطئة فى ذلك وشريكة مع سادتها ؛ وهذا الصراع «غيرذى جدوى» عند بودلو واستابليه لان أبناء البروليتاريا يجدون تلقائيا من تجربتهم الخاصة وسائل مقاومة الافكار البورجوازية وكذلك القيم التى يقاومون باسمها . أما عن ايلليتش فهو لايعرف صراع الطبقات لانه بالنسبة لاى منازعيم حزب أو خصم ، رجل أعمال أو عامل ، معلم أو تلميذ ؛ كل منا ملوم مثل الآخر عن خلق احتياجات مصطنعة والانجراف بمجتمع الصناعة . وينزل ايلليتش بمشكلة الاستغلال الى مرتبة ثانوية ، فمادام جميع الناس ينمون وعيهم فهم يستطيعون أن يجاهدوا من أجل المنادمة .

ويبين سنيدر فى تحليلاته أن المدرسة ليست واقعة تماما فى أيدى الطبقة المسيطرة ، فهى ميدان قتال وطدت فيه القوى الايجابية اقدامها من قبل ؛ ومن الحيوى لهذا النضال الخاص أن يشكل جانبا من كل الصراعات الاجتماعية ، فلاينبغى أن يشعر المدرسون بالذنب بسبب التحديدات السوسيولوجية ؛ ولكن عليهم أن يناضلوا مع النقابات والاحزاب العمالية للوصول بأبناء الطبقة العاملة الى فضح زيف الثقافة المسيطرة واعطائهم الاسلحة الفكرية اللازمة لتحررهم .

ويعتمد سنيدر على لينين وجرامسكى وبريخت ، وتجارب الاتحاد السوفيتى وجمهورية ألمانيا الديمقراطية ، ليقترح بيداجوجيا تقدمية تجمع بين الثقافة

الشعبية والثقافة العلمية . ولتأخذ بجانب ما هو ايجابي في البروليتاريا لتقديم كل مساعدة ممكنة للبروليتاريا ولأبنائها في التغلب على المعوقات التي يفرضها

عليهم استغلالهم .

ان كتاب جورج سنيدر كتاب قوي وجدلي ومثير . ولكننا نوجه أسئلة على بعض النقاط .

فسنيدر أولا وقبل كل شيء يؤمن بالمدرسة كمؤسسة بالرغم من كل عيوبها . وهو يكتب قائلا «انها ليست المدرسة التي تخلق التفاوتات والمسالك البديلة على نحو مايبدو من الاشياء ؛ ولكنها (اي المدرسة) تسجلها «صفحة (٧٦) . حقا ان الطفل القادم للمدرسة يحضر معه بصمات خلفيته الاجتماعية ، ولكن الطريقة التي تستقبله بها المدرسة وتعلمه بها والمعايير التي تطبقها عليه ومنهجها ووسائلها ليست خالية من كل نوع أو تأنيب . وتحدد المدرسة من شأن الاطفال الذين تختلف خلفياتهم الثقافية عن النمط الذي تخدمه المدرسة وتخلق تباينات لايمكن تصنيفها جميعا ضمن تباينات اجتماعية . ان هذا أكثر من مجرد «تسجيل» ، وكذلك صورة النساء على النحو الذي تعرضه الكتب المدرسية من شأنها أن تخلق عدم مساواة بين الجنسين ، وهو أمر لا شأن له بالطبقة الاجتماعية ، وتلك مشكلة لايمسها سنيدر مطلقا ، وناهيك بأبناء العمال المهاجرين . وعدم المساواة أكثر شهودا واقتضاحا في العالم الثالث ؛ وليس مجرد مسألة فقر ، كما يقول سنيدر . ان المدرسة تخلق تباينات داخل طبقة اجتماعية بذاتها : داخل طبقة الفلاحين أو طبقة العمال مثلا . وبين أولئك الذين يذهبون الى المدرسة وأولئك الذين لايذهبون اليها . وخير برهان على ذلك هو ان أبناء الفلاحين الذين حظوا من قبل بميزة التعليم المدرسي كثيرا جدا ما ينبذون خلفيتهم وأصولهم وينتقلون الى المدن . وتخلق المدرسة أمية عندما يتم التعليم بلغة أجنبية (كما في افريقيا مثلا) ، وما الى ذلك . عندما يناشد سنيدر المعلمين أن يفتحوا عيون تلاميذهم على ما تمثله المدرسة البورجوازية ، فكم عدد الذين يصغون اليه ؟ ويبين عدد كبير من الاستقصاءات السوسيولوجية أن الاجابة هي ، قلة ضئيلة .

ثانيا ان النموذج الذى يشير اليه سنيدر هو نموذج الاتحاد السوفيتى وجمهورية ألمانيا الديمقراطية • ونقده للحالة الصينية — كما يصرح هو — مبنى على كتاب ماكتشيوتشى «عن الصين» وبعض الكتابات القليلة من بكين • وهذا لا يكفى • فأوصاف ماكتشيوتشى حماسية وساذجة الى حد ما • واذا كانت الثورة الثقافية الصينية قد حطت حقا من شأن المعرفة العلمية والطرق العلمية والدور النظرى للحزب فيكون سنيدر محقا فى نقده اياها ، ولكن يجب النظر الى الشعارات وتقديرها فى اطار مضمون الفترة الزمنية التى تنتمى اليها (فكان يجب اتيان عكس كل شىء جرى قبل ذلك) والتجاوزات فى التنظير «اليسارى المتطرف» (فى سنة ١٩٧٧ يميل البندول الى الاتجاه الآخر) • الواقع ان الثورة الثقافية الصينية حتى لو أتاحت المجال لنوع من الفوضى تمثل أبرز جهد بذلته دولة نامية لتطويع التعليم الى احتياجات السكان بربطه بالعمل الانتاجى وباعتماد هذه الدولة على قواها الذاتية ولتغرس فى نفوس الطلبة أيديولوجية خدمة الشعب •

ومن جهة أخرى لا يأخذ سنيدر فى حسابه الدراسات السوسيولوجية التى جرت فى البلاد الاشتراكية بأوربا التى لا تعمد الى اخفاء مشكلاتها • ومن أهمها استمرار المفارقات بين العمل اليدوى والعمل الذهنى مهما قال سنيدر عن ذلك • ومع ان متوسط أجر العامل السوفيتى أعلى من أجر المعلم أو الاقتصادى فان النظرة الى العمل اليدوى أدنى من الوظائف الفكرية • وهذه الحالة النسبية من عدم الشعبية تسبب نقصا فى العمال من الشباب ، وبخاصة فى المناطق الريفية (مع الهجرة الى المدن وينجم عنها استخدام قوة عاملة أعلى تعليما مما تتطلبه أعمالها ، وما يستتبعه ذلك من مشاعر الاحباط • كما تثير هذه الحالة أيضا كثيرا من التنقل الوظيفى بين الشباب الذين يحاولون تجربة مهن عديدة مختلفة قبل ان يجدوا واحدة تتفق مع مشاربهم ، مما يقلل الانتاجية ويزيد الضائع مما يكلف الدولة السوفيتية نحو ٥٠٠٠ مليون روبل فى السنة • ونظرا لأن الالتحاق بالمهن الفكرية يتوقف على التعليم العالى • ونظرا لان واحدا فقط من كل ثلاثة مرشحين أو أربعة يستطيع أن يجد مكانا ، فانه توجد منافسة فردية

كبيرة عند هذا المستوى بين الطلبة الذين كان المسار العادى لتعليمهم المدرسى مندمجا فى الجماعة .

ومن المؤكد أن فرنسا فى وضع مختلف عن هذا ؛ ولكن سنيدر لم يذهب بتحليله بعيدا حتى يعطى رؤية محددة لما يمكن أن تكون عليه المدرسة الاشتراكية فى منظور فرنسى .

لى شانه خوى
جامعة باريس ـ ٥

بعض مطبوعـــات اليونســـكو الحديثـــة

* التعليم فى افريقيا فى ضوء مؤتمر لاجوس

(دراسات ووثائق تربوية ، ٢٥) ٥٩ صفحة ، ١٩٧٧ م بالفرنسية وسيصدر بالانجليزية والعربية .

تضم المحتويات : انتشار التعليم فى افريقيا حركة كبيرة للاستحداث والاصلاح . من الامتياز الى تبعية النظم التربوية . التربية الاســاسية وتعليم الجماهير فى خـــدمة التنمية . التعاون فى التعـــليم .

وتوجد ثلاثة ملاحق تغطى تصريح مؤتمر لاجوس ، نسب الالتحاق بالمدارس حسب مجموعات الاعمار (بنين وبنـــات) ، نمو الســكان ونمو نسب التردد على المدارس فى مجموعـــة ٦ — ١١ سنة .
الثمن ٨ فرنكات

* التعليم مدى الحياة واعداد العاملين فى التعليم :

بقلم جيمس لنش . (نشرات معهد اليونسكو للتربية ، رقم ٥)، ضم المحتويات مفهوم ومضامين التعليم مـــدى الحيـــاة ، ســـمات ١٢٣ صفحة : أشكال ، ١٩٧٧ . نشره معهد اليونسكو للتربية بهامبورج بالانجليزية ، وسيصدر بالفرنسية والاسبانية .

تضم المحتويات مفهوم ومضامين التعليم مدى الحيـــاة ، سمات مهنية . أهداف تدريب المربين . اعداد العاملين فى التعليم لاداء أدوارهم

فى التعليم مدى الحياة • شبكات لاعداد المربى • ببليوجرافيا منتقاة ، وملحق بالرابطـــات الدولية والقومية •

هذا الكتاب له أهميته بالنسبة للاداريين والمسئولين عن وضـــع السياســـة ، والمربين الثمن ٨ فرنكات •

* تخطيـــط المنهـــج المـــدرسى

بقلم أريه ليوى (أساسيات التخطيط التربوى : ٢٣) ، ٨٢ صفحة اشكال وجداول ، ١٩٧٧ ، اليونسكو والمعهـــد الدولى للتخطيط التربوى • صدر بالانجليزية وسيصـــدر بالفرنسية •

تضم المحتويات : طبيعة المنهج ، اعداد هيكل البرنامج ، انشاء للمواد التعليمية ، تنفيذ برنامج جديد ، ببليوجرافيا •

هذا الكتاب يهم مخططى التعليم واداريه ، وبخاصة فى البـــلدان النامية ، والمسئولين فى الحكومة وصانعى السياسة • الثمن ١٢ فرنكا •

* اقتصـــــاديات الوســـــائل التعليميــــة الجـــديدة

الوضع الراهن للبحوث والاتجاهات (طرق التعليم وتقنياته ، رقم ١)، ٢٠٠ صفحة ، اشكال وجداول ، ١٩٧٧ • بالانجليزية وصدر بالفرنسية أيضـــا •

كتاب مرجع ؛ وهو الاول فى مجموعة تهدف الى انشاء مسح كامل الدراسات التقنية الاقتصـــادية والتكلفة والفاعلية بالنســـبة لطرق والوسائل التعليمية الجديدة بغية عمل حصر كامل بها ولتحـديد الطرق والمبادىء التى تســـهل المقارنات الدولية للدراســـات واجراء حوار بين الباحثين والمسئولين والمربين •

تضم المحتويات ، دراسات منهجية عن تكلفة الفاعلية وتشمل جداول معيارية لوضع تكلفة الوحدة ، دليلا بالمؤسسات المتخصصة والخبراء ، حصرا بالدراسات المنشورة ، مستخلصات من دراسات منتقاة ، دراسات حالة عن تكلفة فاعلية البرامج التعليمية بالراديو والتليفزيون ، وعن التعليم المبرمج وعن المراكز السمعية والبصرية ، نتائج ، معجم بالمصطلحات الفنية .

هذا الكتاب يهم الاخصائيين فى المواد السمعية والبصرية ومخططى التعليم والباحثين فيه ، والاداريين . الثمن ٣٦ فرنكا .

* اتجاهات جديدة فى التعليم المتكامل للعلوم

المجلد الثالث : اعداد المعلمين . منشور تحت اشراف ب. أ. ريتشموند ، كبير محاضرين فى التربية بجامعة سوثامبتون (المملكة المتحدة) (تدريس العلوم الاساسية) ، ١٩٧٦ ، ٢٣٥ صفحة ، أشكال وجداول ورسوم توضيحية . بالفرنسية ومنشور أيضا بالانجليزية .

هذا الكتاب مبنى الى حد كبير على محاضر المؤتمر الدولى عن اعداد المعلمين للتدريس المتكامل للعلوم ، وهو المؤتمر الذى نظمته لجنة تدريس العلوم بالمجلس الدولى للاتحادات العلمية بمشاركة اليونسكو .

ونتائج مختلف جماعات العمل والنصوص المنقحة للاوراق المطروحة على المؤتمر ، قد قسمت الى أربعة أجزاء : أمور عامة تتعلق باعداد المعلمين للعلوم المتكاملة ، مشكلات خاصة بالمناهج لمثل هؤلاء المعلمين قبل الخدمة وفى اثنائها ، وسائل تحسين برامج تدريس العلوم وتقويم النتائج ، العلاقات بين العلوم واعداد معلمى العلوم من جهة والمشكلات العامة للمجتمع من جهة أخرى .

ويقدم مركز تعليم العلوم بجامعة ميريلاند ببليوجرافيا غنية تكمل

الكتاب . ولابد لهذا الكتاب أن يثير الفكر بل أكثر من ذلك يحفز على النشاط على المستويين الوطنى والمحلى فى الجامعات والمدارس .
الثمن ٣٠ فرنكا

* اتجاهات جديدة فى التعليم المتكامل للعلوم

المجلد الرابع : تقويم التعليم المتكامل للعلوم . منشور باشراف ديفيد كوهين استاذ التربية المشارك بجامعة مكارى : نيوسوث ويلز (استراليا) (تدريس العلوم الاساسية) ١٩٧٧ . ١٩٩ صفحة . اشكال وجداول ورسوم توضيحية . بالانجليزية وسيصدر بالاسبانية .

المجلد الرابع عن التدريس المتكامل للعلوم فى سلسلة «تدريس العلوم الاساسية» . ويقدم عرضا وتقويما للمعرفة والممارسة الحاليتين فى هذا الميدان .

يستعرض الجزء الاول من الكتاب ويحلل الاوجه المتميزة لهذا الموضوع على نحو مايبدو من مطبوعات فى العالم كله ووصف المشروعات التجريبية . والمؤتمرات الدولية والاقليمية والوطنية . أما الجزء الثانى فيضم سبع دراسات حالة عن مشروعات تقويم تجرى فى افريقيا والكاريبى واسكتلندة والبرازيل وماليزيا واليابان .

وهذه الدراسات تصف المشكلات وتقدم مقترحات لحلها .

هذا الكتاب يهم المدرسين على جميع المستويات : وطلبة معاهد المعلمين . ومدرسى المعلمين والعاملين فى تطوير مناهج العلوم والباحثين فيها والمسئولين بوزارات التعليم . الثمن ٣٨ فرنكا .

* اتجاهات جديدة فى تدريس الفيزياء

المجلد الثالث ، ١٩٧٦ ، منشور تحت اشراف جون ل لويس ، مدرس أول

العلوم بكلية مالفرن ، ويركس (المملكة المتحدة) (تدريس العلوم الاساسية) ١٩٧٧ ، ٣٢٢ صفحة ، جداول ، بالفرنسية وصدر عن قبل بالانجليزية ،

هذا المجلد متابعة لاعمال مؤتمرين دوليين هامين ، وهو مبنى على الاوراق المطروحة على هذين المؤتمرين ، ويتناول كل واحد من فصوله العشرين ناحية خاصة من الميدان العام لتدريس الفيزياء ، وبعض فصوله مخصصة للتعليم الجامعى ، وبعض آخر للتعليم الثانوى ؛ وبعض آخر يتناول مشكلات هذين المستويين ، كما تتناول بعض الفصول التعليم خارج المدرسة ، وكل فصل تلحق به ببليوجرافيا ،

يخاطب هذا الكتاب كل المهتمين بتحسين تدريس الفيزياء على جميع المستويات : من مدرسين بالجامعات أو مؤسسات الاعداد التربوى ومدرسى التعليم الثانوى ؛ والادارات المعنية بوزارات التربية وبخاصة فى ميدان البرامج ، الثمن ٣٨ فرنكا ،

انتـــاج برامج الراديـــو

كتاب للتدريب

بقلم ريتشارد اسبينال ، ١٥١ صفحة ؛ الطبعة الثالثة ١٩٧٧ (الطبعة الاولى ١٩٧١) ، بالانجليزية وبالفرنسية أيضا ،

هذا كتاب لتدريب العاملين بالراديو فى البلاد النامية وخاصـــة بأفريقيا ، وهو استجابة لحاجة أعرب عنها الاذاعيون ، ومن المتوقع أن يكون ذا جدوى كبيرة للمديرين والمعلمين والمنتجين ، ولقد عمل المؤلف ريتشارد اسبينال كمعلم اذاعى فى افريقيا سنوات عديدة متعاملا مع كلتا الاذاعتين العامة والتعليمية ، وقد اعتمد أيضا على نتائج مسح واسـع لاحتياجات وموارد التدريب ، وهو مسح قام به نيابة عن اليونســكو اثنان من العـــاملين بالاذاعـــة والتليفزيون الافريقيــين ،

لابد أن يكون هذا الكتاب مثيرا لاهتمام واسع لدى مؤسسات ومحطات الراديو التى تتولى التدريب الاذاعى . وكذلك لدى المعلمين وقادة جماعات المناقشة الذين يريدون أن يتعلموا شيئا عن كيف يعمل الراديو وكيفية وضع البرامج الاذاعية . وهو يسد ثغرة فى مجال المطبوعات فى هذا الميدان. الثمن ٢٤ فرنكا .

طراز بديل للتعليم الاساسى : راديو سانتا ماريا

بقلم روبرت هوايت . دراسة أعدت لمعهد اليونسكو للتربية وصدرت بالتعاون مع الادارة الدولية للتقارير التربوية . (اليونسكو / المكتب الدولى للتربية ـــ تجارب ومستحدثات فى التربية ـ ٣٠) ؛ ١٢٢ صفحة أشكال وجداول ورسوم توضيحية ؛ ١٩٧٦ . بالانجليزية . وسيصدر بالفرنسية والاسبانية .

يقدم راديو سانتاماريا ـــ موضوع هذه الدراسة ـــ خدمة تعليمية للكبار من السكان الريفيين بجمهورية الدومينيكان .

ومن خلال تآلف مستحدث يضم برامج الراديو والمواد المطبوعة ومساعدة اشرافية تتيح هذه الخدمة نمطا متكيفا مع الاحوال والاحتياجات الاجتماعية للناس .

وتضم المحتويات : مقدمة ، الخلفية الاجتماعية والاقتصادية والتربوية لجمهورية الدومينيكان والطلبة ، كيف يعمل نموذج راديو سانتاماريا ، الانجاز الاكاديمى للطلبة المستمعين الراديو مقارنا بالطلبة فى برنامج لتعليم الكبار ممن يستخدمون وسائل حجرات الدراسة التقليدية ، تأثير المدارس الاذاعية على مواقف الطلبة وقيمهم ، تكلفة الطالب فى نموذج راديو سانتاماريا مقارنا بتكلفة الطالب فى برنامج تقليدى لتعليم الكبار . نتائج .

يهم هذا الكتاب مخططى التعليم واداريية ، والاخصائيين فى وسائل الاعلام ، والمعلمين المتصلين بتعليم الكبار ، والعاملين بالميدان ، الثمن ١٥ فرنكا •

تدريب المعلمين فى سرى لانكا

بقلم ك • أرياداسا نائب مدير عام التعليم بوزارة التربية (سرى لانكا) (اليونسكو المكتب الدولى للتربية ـ تجارب ومستحدثات فى التربية ، ٢٣ ، السلسلة الآسيوية) ، ٥٦ صفحة ، جداول ، ١٩٧٦ • بالانجليزية وسيصدر بالفرنسية والاسبانية •

فى عام ١٩٧٢ شرعت سرى لانكا فى اجراء اصلاح كبير فى نظامها التعليمى دفعت اليه المشكلات الاجتماعية والاقتصادية العويصة فى الدولة • وصدرت سلسلة من ست دراسات ـ هذه واحدة منها ـ تصف مختلف نواحى التعليم وكيف تأثرت بالاصلاح التعليمى • وتتناول هذه الدراسة مشكلة تدريب المعلمين أثناء الخدمة فى اطار احتياجات المنهج ومتطلبات الاصلاحات الجديدة

وتضم المحتويات : الخلفية : الاهداف ،الهيكل التنظيمى المؤسسى وصف النشاطات ، الموارد ، تقويم البرنامج ، المصاعب والقيود التى تعوق تحقيق الاهداف بالكامل ، ملاحق تشمل جداول احصائية •

هذا الكتاب يهم السلطات الحكومية ، مخططى التعليم ، مؤسسات اعداد المعلمين ، مدرس المدارس الابتدائية والثانوية ، وبخاصة فى البلاد الآسيوية الاخرى • الثمن ٧ فرنكات •

اصلاح الامتحانات فى سرى لانكا :

بقلم ب • بريماراتنى ، مفوض الامتحانات بوزارة التعليم (سرى لانكا)،(اليونسكو /المكتب الدولى للتربية ـ تجاربومستحدثات

فى التربية ـ ٢٤ ـ السلسلة الآسيوية) ٤٩ صفحة . أشكال وجداول ، ١٩٧٦ ، بالانجليزية ؛ وسيصدر بالفرنسية والاسبانيه .

تحلل هذه الدراسة الاجراءات التى اتخذت لاعادة تنظيم نظام الامتحانات .

تضم المحتويات : الامتحان الريادى . التقويم المستمر لبرنامج التدريس فى المستوى الاعدادى ؛ تصحيح أوراق الامتحان والاسراع باعلان النتيجة ، القبول بالجامعة بامتحان وتحديد نسب دسارمة. ويوجد ملحق يتضمن قائمة بمناهج دراسات قبل الالتحاق بالمهنة .

هذا الكتاب يهم الاداريين بالتعليم ومخططيه والمعلمين لمستوى الثانوى والمهنى والجامعى وبخاصة فى البلاد النامية الاخرى . الثمن ٦ فرنكات .

ادارة الاصلاحات التعليمية فى سرى لانكا

بقلم ك.د. ارياداسا نائب مدير عام التعليم بوزارة التربية والتعليم (سرى لانكا) (اليونسكو / المكتب الدولى للتربية ـ تجارب ومستحدثات فى التربية ، ٢٥ . السلسلة الآسيوية) ٤١ صفحة، خرائط ١٩٧٦ . بالانجليزية ، وسيصدر بالفرنسية والاسبانية .

هذه الدراسة واحدة من سلسلة تصف الاصلاحات التعليمية الكبرى التى جرت فى سرى لانكا فى ١٩٧٢ ، وتركز على الادارة التعليمية .

تضم المحتويات الخلفية ، الفحوى التربوى وتحديد هوية المشكلة المقاصد ، طريقة تناول النظم ، حوار مع تنمية القوة العاملة ، تعبئة الموارد والتكنولوجيات ، الهيكل التنظيمى للمؤسسات ، التنظيم قبل

الاصـــلاح . التغـيـرات التنفيذية . تعيين العاملين المناسـبين ، كيف يعمل التنظيم . القيود التى تعوق التقدم .

هذا الكتاب يهم اداري التعليم ومخططيه . والمدرسـين على كل المستويات . وبخاصة فى البلاد النامية الاخرى . الثمن ٦ فرنكات .

الطريق المتكامل لتنمية المنهج فى التعليم الابتدائى فى سرى لانكا

بقلم : ك . بيريرى مدير التعليم بوزارة التربيـة والتعليم (سرى لانكا) .(اليونسكو/ المكتب الدولى للتربية ــ تجارب ومستحدثات فى التربية : ٢٦ . السلسلة الآسيوية) ٢٥ صفحة ، ١٩٧٦ . بالانجليزية وسيصدر بالفرنسية والاسبانية .

تصف هذه الدراسة الخلفية التى استلزمت طريقا متكاملا لتنمية المنهج فى المستوى الابتدائى والاستراتيجية المستخدمة فى تصميم وتنفيذ الخطة على الصعيدين المركزى والاقليمى . وكان النشـاطان الهامان اللذان شرع العمل فيهما هما مراجعـة المقرر الدراسى وتعلم المدرسين أثنـاء الخدمة .

وهذه الدرسة تهم اداريى التعليم ومخططية ، والمدرسين على كل المستويات . وخاصة فى البلاد النامية الاخرى . الثمن ٦ فرنكات .

العلوم المتكاملة فى المدرسـة الأعدادية فى سرى لانكا

بقلم أ.م. راناويرا مـدير التعليم بوزارة التربيـة والتعليم (سرى لانكا) . (اليـونسكو / المكتب الدولى للتربيـة ــ تجارب ومستحدثات فى التربية ، ٢٧ السلسلة الآسيوية) ٣١ صفحة ، ١٩٧٦ . بالانجليزية ، وسيصدر بالفرنسية والاسبانية .

في العقد السابق أدخلت بلاد آسيوية كثيرة — ومن بينها ماليزيا وسري لانكا — اصلاحات واسعة في تعليم العلوم • وفي سري لانكا اتجهت البرامج الجديدة لتعليم العلوم الى الصفوف العليا من المرحلة الثانوية • أما الاصلاحات التربوية عام ١٩٧٢ فقد ابتعدت كثيرا عن هذه السياسة بتحويل الاهتمام الى الصفوف الدنيا حيث يوجد العدد الاكبر من التلاميذ •

وتقدم هذه الدراسة معلومات أساسية كاملة عن تطور منهج العلوم من سنة ١٩٥٧ حتى اليوم • ونتيجة لاصلاحات سنة ١٩٧٢ أصبحت العلوم مادة هامة داخل منهج التعليم العام من الصف ٦ الى الصف ٩ في صورة التعليم المتكامل للعلوم •

تهم هذه الدراسة اداريي التعليم ، ومخططيه . ومدرسي العلوم ، وبخاصة في البلاد النامية الاخرى • الثمن ٦ فرنكات •

رهانات العقلانية

تحديات العلم

والتكنولوجيا للثقافات

بقلم : جان لادرييه

٢١٩ صفحة ، ١٩٧٧ • منشور بالاشتراك بين أوبييه مونتيني • واليونسكو ، وللاول وحدة حق التوزيع في بلجيكا وفرنسا وسويسرة • صدر بالفرنسية ، وسيصدر بالانجليزية والاسبانية •

يشغل العلم والتكنولوجيا حيزا واسعا في حياة المجتمعات الحديثة • ويؤثران في الثقافات تأثيرا مصيريا ، ويدعوان الى قيم جديدة • ثم ان التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع يؤثر في كل ناحية من

وجودنا : طريقة الحياة ، والعلاقات الانسانية ، والاتصال ، والمعرفة ، والقيم ، والمعتقدات • ولابد لانسان اليوم ان يعرف لماذا وكيف يتسبب العلم والتكنولوجيا فى تحويل الثقافات تحويلا جذريا ، وأى نوع من المشكلات تلك التى يخلقانها ، وماالذى يمكن توقعه منهما فى المستقبل ويدرس الفيلسوف جان لادريير هذه المسائل عقب مؤتمر عقدته اليونسكو عن موضوع « العلم والاخلاق والجمال » •

روديسيا الجنوبية :

آثار مجتمع الغزو على التربية والثقافة والاعلام

بلقلم : ماريون اوكالاغان مع مساهمة ريجينالد أوستن • ٢٩٣ صفحة ، اشكال وجداول ، ١٩٧٧ • بالانجليزية فقط •

ان هذه الدارسة التى جاءت فى حينها تحلل سياسات التربية والثقافة والاعلام التى مكنت حكومة أقلية بيضاء من أن تظل فى الحكم • وبعد تعقب الخلفية التاريخية يقارن المؤلف بين الفرص التعليمية المتاحة للافريقيين وللاوربيين • أما القسم الخاص بالثقافة فيغطى مجالا واسعا متضمنا البنيان الاجتماعى والاقتصادى ودخول المكتبات والرقابة • وكتب ريجينالد أوستن فصلا عن آثار السياسة الروديسية على وسائل الاعلام • وهذه الدراسة الموثقة توثيقا جيدا تلى مطبوعين آخرين لليونسكو عن جنوب افريقيا : « التفرقة العنصرية : آثارها على التربية والعلوم والثقافة والاعلام » (١٩٧٢) ، والاستعمار البرتغالى فى افريقيا : نهاية عهد (١٩٧٤) •

هذا الكتاب ذو أهمية خاصة لمن يدرسون الشؤون الافريقية وعلماء الاجتماع ، ولا غنى عنه لاى واحد يسعى لفهم الوضع الراهن فى روديسيا الثمن ٦٠ فرنكا •

موتشيكى : العرق والوضع والسياسات فى مجتمع روديسى

بقلم : أ • ك • هـ • وينريتش • ٢٧٨ صفحة أشكال وجداول ورسوم توضيحية : ١٩٧٦ : بالانجليزية فقط •

دراسة تفصيلية للحياة والمواقف فى مجتمع افريقى بروديسيا الجنوبية والاوامر بين سكنى المدينة والقناع الأبيض من فورت فيكتوريا ويستكشف الدكتور وينريتش — الذى كان أستاذا بجامعة روديسيا قبل الذهاب الى المنفى — أوجه حياة أسرة افريقية ؛ ووضع خدم المنازل وما ترمز اليه الاوضاع ، والانماط الثقافية ، والانحيازات السياسية •
وهو رفيق لدراستين آخريين لليونسكو هما :

١ — العرقية والتفرقة العنصرية فى جنوب افريقيا وروديسيا ؛
٢ — روديسيا الجنوبية : آثار مجتمع التفرقة على التربية والثقافة والاعلام

الكتاب ذو اهمية خاصة لطلبة الشؤون الافريقية وللاخصائيين فى الاجتماع والانثروبولوجيا • الثمن ٤٢ فرنكا •

اليونسكو

مستقبل التربية

العدد الرابع

١٩٧٧

اليونسكو

مستقبل التربية

تصدر عن مركز
مطبوعات اليونسكو
١ - شارع طلعت حرب
ميدان التحرير -
القاهرة تليفون ٢٢٤٠٢

Vol.VII, No. ٢ , 1977

Egypt. Nat. Com.

رئيس التحرير : عبد المنعم الصاوى

المقالات التى تنشر فى مجلة
مستقبل التربية
تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر بالضرورة عن آراء الـ
أو هيئة التحرير

ينبغى أن ترسل الى رئيس التحرير طلبات الاذن المقالات المنشورة فى المجلة كما يجب ان توجه المراسلات الى :

Editor,
ects, UNESCO, 7, Place de Fontenoy,
oo, Paris

ويرحب رئيس التحرير باية مساهمة او مراسلة تعليقا او نقدا للمقالات المنشورة فى المجلة

تصدر منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (يو
من مقرها بباريس (فرنسا) طبعتين :

بالانجليزية بعنوان :
ects, Quarterly Review of Education

وبالفرنسية بعنوان :
ectives, revue trimestrielle de l'éduca-
n

وتصدر طبعتان أخريان خارج مقر المنظمة :
بالاسبانية فى مدريد
بالبرتغالية فى لشبونة

الترجمة والنشر لمركز مطبوعات اليونسكو
بالاتفاق مع الشعبة القومية المصرية لليونسكو

العدد الرابع

أكتوبر ـ ديسمبر ١٩٧٧

●● موضوعات العدد

★ اصلاح التعليم فى بنين
★ التحليل المقارن فى التربية
الكاتب : جورج ز.ف. بريدى

● آراء ووجهات نظر

★ التعليم الأساسى أداة للتحرير أم أداة للاستغلال ؟

● موضوعات الملف الخاص

قضايا وفرص فى التعليم قبل المدرسى
★ التعليم قبل المدرسى فى الدول النامية
★ تجربة فى التدخل السيكولوجى
★ لعب الأطفال قبل سن المدرسة
★ التعليم قبل المدرسى والأمهات العاملات فى المجر
★ برامج التعليم غير الرسمى للأطفال والآباء فى بيرو
★ الآباء يساعدون فى تربية أطفالهم : تجربة شيلى
★ دور الحضانة النهارية فى السنغال
★ مع الفقر وجها لوجه : مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة فى الهند

● اتجاهات وقضايا

★ الانفاق العام العالمى : التعليم والتسليح
★ تجربة فى استعمال المواد التعليمية رخيصة الثمن

● مذكرات وعرض للمطبوعات

★ الجوائز الدولية لمحو الأمية لعام ١٩٧٧

● عرض للكتب

بعض مطبوعات اليونسكو الحديثة

إصلاح التعليم في بنين

وزير التعليم الابتدائى بجمهورية بنين الشعبية

الكاتب : فيلست جويزودج

المترجم : زينب محرز

أعلنت حكومة الثورة العسكرية في جمهورية بنين الشعبية يوم ٣٠ نوفمبر سنة ١٩٧٢ برنامجها وحددت نوعية التنمية التى تنوى النهوض بها • وقد ركز هذا الاعلان على الحاجة الى تحرير الدولة من الاعتماد على القوى الأجنبية ، وعلى توفير نظام اقتصادى وسياسى واجتماعى جديد أساسه تحسين الانتاج ووسائله ، وعلى توزيع البضائع المنتجة توزيعا عادلا على المجتمع، كما يرتكز على تحول التركيبة الاجتماعى تحولا جذريا • كذلك فان هذا الاعلان قد دفع فى أذهان شعب بنين أن بذل هذا الجهد يتطلب منهم — فى المكان الأول — الاعتماد على قوتهم الذاتية •

وفي اطار هذه الاستراتيجية للتنمية ، التي يتم توجيهها ـ ذاتيا ، صدر اصلاح التعليم فى بنين فى يونيو سنة ١٩٧٥ • ونظرا لأن الحكومة الثورية مقتنعة بأن التعليم ليس في حد ذاته مشكلة ، وانما هو مجرد وجه وحيد من أوجه المشكلة الأوسع للتنمية، فانها قد أرست الاصلاح على المبادىء التالية :

ـ اعتبار المؤسسات التعليمية في مختلف مستوياتها (المدارس الابتدائية ، المدارس الثانوية العامة والفنية ، الجامعة) جزءا متكاملا مع البيئة الاجتماعية • وعن طريق تنمية قوة الطلاب على التفكير ، فانه ينبغي عليهم أن يمارسوا تدخلا مؤثرا ومحفزا وأن ينهضوا بوعيهم الدائم من أجل الحاجة الى التغيير فى كل مجالات الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية •

ـ ينبغي أن يساعد التعليم على القيم الثقافية باحياء كل ما هو أســـاس في تلك القيم وما هو منسق مع التقديم ومع كل ما يحيط بتطوير كل فرد ، مع رفض تأييد مبدأ الانحياز لما يعتبر حديثا وقبوله قبولا غير مشروط • وأخيرا ينبغي أن يكون للتعليم علاقة لا بالتعليم النظامى فحسب بل وبكل نواحى الحياة الأخرى أيضا • وفي هذا الشأن فان « المركز الشعبى للتعليم الأساسى والتعليم التكميلى والتدريب الميدانى للعمل الانتاجي « ينظم الأنشطة التالية لجميع فئات السكان غير الملتحقين بالمعاهـــد التعليمية للتدريب على القراءة والكتابة وبرامج الدراسة بالمراسلة والتدريب الميدانى على المهارات المطلوبة للمشروعات الانتاجية والرياضة والوســـائل التربوية لشـــغل أوقات الفراغ •

ان المركز الشعبى المشار اليه يتعاون مع المنظمات الأخرى ذات الصلة بالعمل الخاص بالنهوض بالتطور ويعمل على تجهيز كل مواطن للاشتراك فى عملية التطوير بهدف بناء « مجتمع » جديد يصلح للحياة فيه • فالتعليم للجميع أو كما يطلق عليـــه باولوفرير « احياء ضمائر الشعوب » ينظر اليه على أنه الشرط الضرورى للتنميـــة عندما يفهم على أنه ينطوى على محاولة لتحرير الذات من جميع العوائق التى تثبـــط القدرة الخلاقة للفرد •

ولقد نظم النظام الجديد للتعليم فى بنين بما يتلاءم مع المبادىء الموجهة الثلاثـــة المشار اليها أعلاه ومن ثم سوف يكون ديموقراطيا وشعبيا والزاميا وبالمجان وعامـا وعلمانيا •

ويسجل الاصلاح اتجاها نحو كسر النظام التقليدى الموجه أكاديميا الذى يحدث فجوة بين عالم التفكير الموروث من العهد الاستعمارى وعالم العمل الريفى الجاد ، فهـــو يدعم العمل اليدوى باعتباره جزءا ضروريا من التعليم الذى ينتج مواطنين متحمســين ومندمجين فى بيئتهم وعلى وعى سياسى بمشكلات دولتهم وقادرين على تنمية النوعيات المطلوبة للتأكد من أن مســتقبل القوم يمكن أن يكون فى قبضة المجتمع بأســـره (الموارد ، المؤسسات والاحساس بالمسئولية وغير ذلك) وتبعا لذلك فان كل معهـــد تعليمى يتم تنظيمه وكأنه وحدة انتاجية تضاف مكاسبه الى رصيده المالى ومن ثم تصبح كل مدرسة مركزا لاشعاع الحياة الثقافية والاقتصادية للمجتمع •

وسوف نركز مقالتنا على تلك الناحية من الاصلاح التعليمى فى بنين من اجل تسليط الضوء على بعض معالمه الأصليه ٠

أصل الاصلاح : تجربة بنسيكو

تبدأ بعض الدول باعلان اصلاحات ثم يتم اختبار المقاييس التى اتخذت فى التشريع عن طريق اجراء التجارب ٠ أما فى بنين فالوضع مختلف ٠

ففى الفترة من ١٩٦٦ ـ ١٩٧٢ مارست دولتنا انتعاشة تربوية تركزت أساسا فى ادخال أساليب تعليمية فى مدارسنا الابتدائية تتعلق بدراسة البيئة ٠

وبالاتفاق مع المنظمات الأخرى الخاصة بالنهوض بالتنمية (المختصة بالاعلام الزراعى ، الصحة ، الخدمة الاجتماعية ٠٠ الخ) بدأ ما يقرب من مائة مدرسة أن تصبح قادة للمجتمعات الريفية ، وحاولت أن توثق الصلات بين حياة المدرسة والحياة اليومية للريفيين ٠

ولقد مهدت هذه التجربة الأرض للاصلاح الذى يتم حاليا والذى يظهر الحاجة الملحة للتجديد والتغيير الذى عبرت عنه جماهير الشعب ٠

بنسيكو هذه قرية صغيرة تضم ٤٠٠ من السكان وتقع فى الشمال الشرقى من بنين ويزرع سكانها الباريبو والفولا والقطن واليام والذرة والدخن والفول والمانيوك ويربى فلاحوها أيضا الماشية ويصيدون السمك فى سوتا وهو فرع من نهر النيجر ٠

لم يظهر السكان حماسا كبيرا عندما افتتحت مدرسة بنسيكو فى عام ١٩٦٦/٦٥ ففى تلك البقاع البعيدة ينظر الى المدرسة وكأنها « جسم غريب » يحول تفكير الأطفال عن العمل فى الحقول ٠

وعلى الرغم من هذا الاستقبال الفاتر فان ناظر المدرسة الوحيد فى القرية ومعه لاثنين تلميذا مهدوا حقلا لزراعة القطن بمجرد سقوط المطر ٠ ونظرا لأن القطن هو المحصول الرئيسى الممكن تسويقه فان قرار الناظر كان متمشيا مع النشاط العام ونشاط القرية وما يتعلق بها ٠

وفى نهاية العام الدراسى ٦٧/٦٦ كسب الطلبة السبعة والعشرون الذين بقوا فى المدرسة مبلغ ٢٥ر١٧٤ فرنكا أى أدخل رأس مال قدره ٩٣٢ فرنكا من بيع الكاريت والكوبوك والقطن والفول السودانى ٠

وفى العام التالى ارتفع الدخل الى ٨٩٥ر٩٣ فرنكا صرف منها ٢٢٪ على الملابس، و ١٦٪ على تجهيز المدرسة ٠

وكان من أثر ذلك وما تم فى المدرسة أن زاد دخل الفلاحين من انتاجهم خمسة أضعاف فى فصلين من فصول السنة فوصل من ١٠٤٫٠٠٠ الى ٥٦٠٫٠٠٠ فرنك والى جانب جمعيات الآباء فان الصلة بين المدرسة والقـرية كانت تتم عن طريق نادى الشباب ، الذى نظم نفسـه وأبرم عقودا للعمل لتدعيم زراعات شجر الكائيو مثـلا والطرق ٠٠ الخ كما أنه أصـبح قادرا على تكوين فرق موسيقية قادرة على التنافس مع تلك الموجودة فى باراكو عاصمة ولاية بورجو ٠

ان العمل الزراعى وملاحظة مياه النبات وممارسة فنون تنمية المحصول وحتى تدبير الاعتمادات (كل ذلك) يعطى ـ من وجهة النظر التربوية ـ لحجرة الدراسـة حياة جديدة وبهذه الطريقة يكون التلاميذ قد طبقوا ما تعلموه فى الحياة اليوميـة مما يوضح بدوره المعرفه التى تحصلوا عليها ورغبة فى توسيع آفاق الأطفال فقـد نظمت المدرسة رحلات دراسية ومولتها تمويلا كاملا ٠

وباختصار فان تجربة بنسيكو كانت تجـربة حاسـمة وأثبتت أن المدارس تستطيع بل وينبغي أن تكون وحدات للانتاج ، كما أنها أماكن للتعلم فهذا النظـام يجعل ادارة المدرسة أقل تكلفة سواء على الآباء أو على الدولة اذ أن المدرسة ذاتهـا تدفع تكلفة كسوة الأطفال والمواد التعليمية وغير ذلك كما انها تطبع التعليم بالحيوية والنشاط بربط النظرية بالممارسة كما أنها تضـمن أن تصبح المدرسة مركزا لحث الجهود على تحسين بيئتها المحيطة ٠

ولكن ، وفوق ذلك فان هذا الاصلاح هو نتاج الصراعات السياسية التى قادها بصفة خاصة اتحادات المعلمين التى صممت على تحرير نظام التعليم البنينى من القيـم القديمة ، وأن تنهى استغلال شعب بنين الذى كان قد تدرب فى مدارس القـوى الاستعمارية ليعمل كأدوات سهلة الانقياد لسياستهم المسيطرة ٠

ومن ثم فان شجاعة الاصلاح التعليمي ترتكز من الناحية الفنية على تجـربة ناجحة ونقصد بها تلك الخاصة ببسيكو ٠ ومع ذلك ورغم هذه النتائج فانا اعتقـدنا أنه من الأعقل أن نستطلع آراء جميع قطاعات السكان للتعرف على ما يوقعه العـامة من نظام المدرسة الجديد وذلك قبل دعوة اللجنة القومية لاصلاح التعليم للانعقاد ٠

المسح المبدئى وقانون السياسة التعليمية

ان المسح المبدئى الذى دام ثلاثة شهور والذى تولاه فى الولايات الست ببنين ٦ مجموعات متنوعة ومتعددة النظم أظهر أن هناك اتفاقا كبيرا حول ثلاث نقاط :

أولا : قال الشعب ، بصفة عامة ومؤكدة انه يرغب فى أن يرى لغاتنا القومية لغـة تدريس مواد الدراسة ولغات التعليم ٠

وثانيا : عبر شعبنا عن رأيه فى أن تكون مناهج الدراســـة متصلة بالمشكلات التى يصادفونها يوميا ، وأن تكون أكثر اتصالا وتكاملا مع الحياة خارج المدرســة ، ومن ثم تتكيف بحيث تعكس الأنشطة الخاصة بالمجتمع المحلى ٠

وثالثا : ان ادخال العمل اليدوى فى التعليم هو نتيجة منطقية للنقطة الثانية ٠

لقد تلا اجراء هذا المسح عقد حلقة دراسية قومية لمدة أسبوعين حضرها ١٢٠ شخصا مثلوا جميع قطاعات السكان تمثيلا صادقا وقاموا بتحليل الاجابات ووضــع مقترحات محددة لارشاد الادارات الحكوميـــة ٠ وأعدت وثيقـــة من بضع مئـــات من الصفحات للسلطات السياسية ٠ وقد حوت تلك الوثيقة مقترحات تتعلق بالمكونات الجديدة لكل مستوى من مستويات التعليم واقترحت كيف ينبغى الوصول الى النهوض بالمناهج الجديدة وتقدير التكلفة اللازمة لتنفيذ الاصلاح ٠ وقد نوقشت تلك الوثيقة وتم تعديلها ووافق عليها المجلس القومى للثورة ثم صدرت فى ٢٣ يونيو ســـنة ١٩٧٥ كقانون للسياسة القومية للتعليم ٠

وينبثق قانون السياسة التعليمية مباشرة من البرنامج الذى أعلن فى ٣٠ نوفمبر ١٩٧٢ بشق الأنفس بعد شهر من قيام الثورة فى ٢٦ أكتوبر سنة ١٩٧٢ وقد تضمن هذا الاعلان النص التالى :

« انه من الملح اللازم أن ينشأ نظام تعليمى ديموقراطى ووطنى يمكن من تدريس العلم والتكنولوجيا الحديثة بطريقة ترضى فئات الشعب ٠ وتحقيقا لهذا يجب أن يتم اصلاح تعليمى صادق ليواجه مطالب السياسة الجديدة ٠ ان هذا الاصلاح ســـوف يقيم صرحا لنظام تعليمى ينبنى على سياسة ترسم لمواجهة احتياجات نوع من التطور الاقتصادى والقومى المستقبلى » ٠

وهذا هو بحق ما حاولت أن تقوم به اللجنة القومية لاصلاح التعليم وفيمـــا يلى نص المبادىء والأهداف التى وضعتها ٠

« ليست هناك مشكلات تعليمية تستدعى حلا منفردا فهناك مشكلة واحـــدة للتنمية تعتبر المشكلة التعليمية أحد وجوهها الهامة » ٠

« يجب أن يصبح التعليم المحرك الاول لتطورنا الاقتصادى والاجتماعى ٠٠٠

وهذا يتضمن انه ينبغى أن يهدف الى خدمة المجتمع كله وليس الأقلية الضئيلة من الأشخاص المحظوظين ٠ وتبعا لذلك فانه ينبغى أن يصبح التعليم النقطـــة الطبيعية لتكاتف كل الجهود لبحث وتحليل وجمع أية قوى فى البيئة الاجتماعيـــة يمكن تحريكها بعزم لتمويل وتطوير تلك البيئة ٠

« وينبغى استخدام جميع الفئة الصالحة عقليا وفنيا من القوم وذلك بالاضافة الى المكونات التعليمية التقليدية • »

ان صورة المدرسة يجب أن تتغير فالمعادلة : مدرسة + دبلوم شخصى = تحسين فردى يجب أن يحل محلها : مدرسة = احدى وسائل تمويل القوم = تحسين جماعى •

وان يتوقف المدرس فى المدرسة المتكاملة الجديدة عن أن يكون مالك وموزع المعرفة ليصبح منظما لأنشطة المجتمع وموجها وأداة لاحياء الضمير • ويجب ألا يعتبر أكثر من ذلك أو يعتبر نفسه المالك الوحيد للمعرفة ومحتكرها • وفى هذا الوضع يجب أن يمارس المدرس باستمرار نقد الذات وأن يسمح فى الوقت ذاته لتلاميذه أن يتساءلوا عن قيمة معارفه •

وينبغى أن يطبق النوع الجديد من المدرسة نشاطا جوهريا وطرقا ديناميكية يرتكز على نظريات تعليمية تؤكد تأكيدا خاصا على دراسة البيئة وينبغى أن تهدف هذه الطريقة الى اشراك الطفل فى المجتمع رغبة فى دمجه فى مجتمعه مع تزويده بوسائل ذهنية وعملية لتمويلها •

ان التعليم سوف يؤمن القيم القومية الثقافية عن طريق الارتقاء بها وانعاشها •

لقد استخرجت العبارات السابقة « من البرنامج القومى لبناء النظام الجديد للتعليم » وهى تبين ان النوع الجديد للنظام يجب أن يناضل من أجل زيادة التنمية الاقتصادية والاجتماعية عن طريق تجديد النظريات التربوية كاملة بصفة خاصة •

ومنذ أن صدر قانون السياسة التعليمية تم تسجيل العديد من الانجازات العملية وأبرزها ما يأتى :

وضعت مناهج جديدة وأدخلت فى جميع فروع التعليم وأنشئت مدارس رائدة وتركيبات بوليتكنيكية ، وأدخلت أساليب فنية لدراسة البيئة فى معاهد اعداد المدرسين والشباب للمدارس الابتدائية ، وانتعشت لجنتنا القومية للغات وأنتجت كتبا دراسية للتدريب على القراءة كما أعدت بحوثا عن الدراسة التى ينبغى تزويد أطفالنا بها وكتبا للتدريب على القراءة لاعطائها للكبار من أبنائنا مدونة باللغات القومية وتم حشد الطلبة والشباب الثائر من المدرسين للقيام بمهمة التدريس ولسد العجز بين المدرسين قام خبراء اليونسكو باجراء مسح اجتماعى اقتصادى عن تطبيق اصلاح التعليم •• الخ فاذا اسفرت النتائج عن انه « المحرك الأول لتنميتنا الاقتصادية والاجتماعية » فان النظام المدرسى يجب عندئذ أن يتحول من أجل أن يصبح بدوره قادرا على أن يكون عاملا فى التغيير الاجتماعى كما رأينا فى بنسيكو •

ووصولا الى ذلك فقد اعتبرنا مواصلة دراسة مشكلات التعليم عن طريق عقد عدة ورش عمل وحلقات دراسية عن الموضوع أمرا ضروريا وخاصة عقد حلقة دراسية عن « التعليم والتنمية » وكذلك القيام بتجارب أخرى فى شكل دورات (برامج) للتدريب العملى تنظم فى مواقع اجتماعية معينة وقد بدأت أولى تلك الحلقات فى عام ١٩٧٦ فى جان جازوم وباجويجنان ٠

وقد طبقت بعض معايير الاصلاح فعلا على نطاق واسع فمثلا أصبحت جميع المدارس وحدات انتاجية ٠ وهناك معايير أخرى سوف تعمم بعد مراحل اعداد الفكرة كما تم اجراء التدريبات والتجريب وهذا بالضبط ما هدفنا الى تحقيقه من عقد الحلقة الدراسية عن التعليم والتنمية ومن تنظيم العمل الميدانى العملى الذى ارتبط بالحلقة٠

اختبار حاسم : باويجنان

الحلقة الدراسية عن التعليم والتنمية

ان تجربة باجويجنان التى سوف نناقشها فيما بعد فى هذا التقرير هى ببساطة حصاد الحلقة الدراسية عن التعليم والتنمية التى جمعت الشعب العامل فى كثير من الميادين المختلفة من أجل الحصول على نظريتهم ، بشأن برامج العمل التى تحقق الأهداف الكاملة للاصلاح وتسهل التعاون فى مجال العمل بين ممثلى المنظمات المختلفة العاملة في النهوض بالتنمية ٠

وبعض التوصيات التى صدرت عن هذه الحلقة تستحق عناية خاصة وهى ملخصة فيما بعد :

« يجب أن نجعل التعليم قادرا على الوفاء بهدفه الأول وهو العمل على الارتباط بالحياة الاجتماعية والبيئة الطبيعية المحيطة ، اذ أن التنمية المتكاملة غير متاحة الا اذا بذلت جهود مضنية من قبل جميع الهيئات الماهرة الموجودة فى المجتمع ، كما أنه لا يمكن التحصل عليه دون تغيير الصورة الوظيفية القائمة للمدرس والوكالات الأخرى المشتغلة بأمور النهوض بالتنمية وذلك من أجل ضمان اعدادهم اعدادا أصلح لمهامهم الخاصة بحفز البيئة الاجتماعية والعمل على احياء ضمائر الأفراد ٠

ولتحقيق هذا يصبح من الضرورى تدريب أشخاص لتحمل المسئولية فى كل المناطق عن طريق مطالبة جميع أفراد الهيئة الماهرة فى المنطقة بالاشتراك فى برامج عملية تنظم فى مواقع اجتماعية معينة ٠ ولما كانت المدرسة تعتبر حاليا احدى مكونات التدريب والتنمية فانها ينبغى أن تكون مسئولة على مستوى الولاية عن النهوض بعمل متفق عليه بين مختلف المؤسسات ذات العلاقة بالتنمية فى المحاولات التالية : الصحة، التنمية الريفية ، الأعمال العامة ، الشباب ٠٠٠ الخ ٠

وما دامت المدرسة وحدة انتاجية أيضا فانه يصبح من الضروري أيضا تدريب الناس على أن يتحملوا مسئولية ادارة الجمعيات التعاونية المدرسية ضمانا لادارتها بكفاءة أكبر .

لقد كانت كل تلك المقترحات تستحق التجريب ولقد نفذت تجربة باويجنان بهدف ممارسة تنفيذ توصيات حلقة التعليم والتنمية ، في نطاق منطقة معينة وبمعنى آخر قانون سياسة التعليم .

باويجنان : برنامج تدريبي نظم في موقع اجتماعي معين

تقع ولاية باويجنان في قلب بنين وتتكون من ثلاث قرى هي باويجنان وأوسى وجيدافو ويبلغ جملة سكانها سنة ١٩٦٠ ـ ٣٦٠ر٦ وينتمي معظم السكان الى فئات السلالات المعروفة باسم اداشا .

ويتركز اقتصاد باويجنان على الزراعة والمحصول الرئيسي هو المانيوك والقطن والذرة كذلك يزرع الفول السوداني ، وينتمي الفلاحون الى مجموعة الجمعية التعاونية الثورية وهي عضو في قطاع « الادخار والاعارة » حيث يدخرون مدخراتهم أو يقرضونها .

وباويجنان الوسطى ذات ثلاث مجموعات من الفصول : أ (أ ٦ صفوف) ، ب (٦ صفوف) ، جـ (٣ صفوف) بينما يوجد في أويسى مدرسة واحدة ذات ثلاثة صفوف ويوجد في حاراقا فصل واحد به ٥٠ تلميذا .

الأهداف

ان الهدف الرئيسي ، كما سبق القول لهذه العمليات هو اعطاء فعالية للنتائج والمقترحات التي أصدرتها حلقة التعليم والتنمية التي أدت في الحقيقة الى وضع الاصلاح لاختبار العمل العملي في المجال .

ولقد كان ضروريا ـ بصفة خاصة جدا في شحذ الولايات الريفية (في حالة باويجنان هذه) اثارة رغبة جميع السكان عن طريق منظمي المجتمع والسلطات الحكومية التي عينتها حكومة الثورة واغراء كل فرد للاشتراك في اجتماعات ومشروعات مشتركة من أجل السعي وراء الأهداف الفرعية التالية :

- تعميم الاصلاح التعليمي عن طريق تطبيقه في الميدان .
- التقدم على مراحل وفي مواقع اجتماعية معينة من أجل ايجاد نظام التعليم الجديد عن طريق اشراك جميع القادة المحليين في جهد يفكر في مشكلات المجتمع بقصد النهوض بالعمل التعاوني المتفق عليه .

- ان يجرب فى المدرسة مع المدرسين الحاليين مختلف الطرق الممكنة من أجل ادخال حقائق البيئة الاجتماعية فى النظريات التعليمية والعمل فى الفصل والنواحى الأخرى من الحياة المدرسية ويعنى هذا الهجوم على المشكلات النظرية والعملية المرتبطة بدراسة البيئة وتحليل جميع التطبيقات التربوية والاجتماعية لهذا السبيل ٠

- عرض العلاقات الجديدة التى يجب على المدرسة تنميتها عن طريق رسم تخطيطى يمكن تطبيقه فى المدارس الأخرى أيضا ومع العمل على نشرها فى مختلف الأجهزة المحلية الخاصة بالنهوض بالتنمية ولتوعية الوكالات الخاصة بالنهوض بالتنمية بالأوضاع التى يتطلبها هذا المجهود ٠

التنفيذ

ان جهود النهوض بالتنمية التى اشترك فيها الشعب بأسره قد أثرت فى جميع نواحى الحياة : المشكلات الاقتصادية والسياسية ، والصحة ، والتغذية ، وتعليم الأطفال والشباب والسكان والنواحى الصحية العامة ، والتعاونيات ومحو الأمية وغير ذلك ٠

فكل من تلك القطاعات كان هدفها التوصل الى كيفية مساهمة المدرسة فى تنمية وتقدم المجتمع بأسره ٠

ولقد عاش المسئولون العشرة عن العملية فى القرية لمدة ٣ أسابيع وبحثوا فى كل نوع من المنظمين للنهوض بالتنمية فى الولاية فى « التفكير والعمل » بقصد تغيير سلوك الناس نحو الحقائق التعليمية أكثر من تقديم عدد من الوصفات للتدريس أو النهوض بعمل التنمية ٠

لقد بدأوا بتزويد الجميع بالمعلومات الواضحة ٠ وكانت المجموعات الاجتماعية التى توطدت الصلة بها تتكون من كل المدرسين وكانت تعتبر كهيئة منظمة لأنشطة المجتمع - التلاميذ الذين لعبوا الدور القيادى فى هذه الانشطة وغيرهم ممن أسهموا فى العمل على النهوض بالتنمية مثل الهيئات العاجلة فى الخدمات التالية : التنمية الريفية ، والصحة ، والأعمال العامة ، والبريد والاتصالات اللاسلكية والأموال العامة، والرعاية الاجتماعية والشرطة ٠

كذلك تم الاتصال أيضا بالسلطات السياسية المحلية ومختلف الهيئات الاجتماعية الاقتصادية (التجار ، والحرفيين ، والفنانين) وكانت المعلومات المذاعة تتعلق بالأهداف الرئيسية للنظام التعليمى الجديد ووسائل التحصل عليها ٠

وقد تبع العمل الاعدادى لقاءات عمل مع مختلف منظمى النهوض بالتنمية فى الولاية والاحياء من أجل بذل جهد مشترك لتحديد نوعية ما ينبغى أن تكون عليه العلاقات بين بعضهم البعض وبين المدرسة ، وبعد لقاءات العمل تلك عقد قادة المشتركين وسكان باويجنان لقاء على ساحة المدرسة وقرر السكان تلقائيا أنه ينبغى أن يتضمن جدول عمل اجتماعهم العام الشهرى مستقبلا ، الى جانب البنود المضادة ، تقريرا عن مدى تقدم العمل فى تنفيذ البرنامج القومى من أجل اقامة نظام التعليم الجديد فى باويجنان ٠

تدريب المعلمين

وبينما كانت الأنشطة السابق ذكرها جارية،وجه اهتمام خاص للمعلمين وبادىء ذى بدء عقدت مجموعات دراسية حول قانون السياسة التعليمية وكان من الضرورى أن نتجاوز النص فى هذا السبيل حتى للمدرسين لتوضيح معانيه وذلك لأن مفاهيم وأفكار البرنامج القومى لاقامة نظام التعليم الجديد لم تكن دائمة سهلة الاستيعاب بالنسبة لهم ٠

وبعد أن عملت المجموعات الدراسية الصغيرة من خلال استفتاءات قام المدرسون بوضع قائمة عن كل شىء تم عمله فى مدارس باويجنان من أجل اقامة نظام التعليم الجديد : ادخال موضوعات جديدة مثل تعليم التربية الوطنية والمواظبة على الايديولوجية برامج الاقتصاد المنزلى وانعاش وحدة انتاج المدرسة والجمعية التعاونية ٠٠ الخ ٠

وأخيرا استخدمت المعلومات التى تم جمعها كأساس بهدف تقليل الفجوة بين ما قام به فعلا المدرسون فى الولاية من عمل من أجل جعل نظام التعليم الجديد «عاملا مثيرا لتحول البيئة الاجتماعية » ٠

نقد تجربة باويجنان

يمكن تلخيص أسباب الفجوة بين ما تم فعلا فى باويجنان على يد مدرسى الولاية من أجل جعل مدارسهم قادرة على تحقيق الاهداف الموضوعة لنظام التعليم الجديد وبين ما يزال متبقيا لانجازه فيما يأتى :

- ان جماعة العمل لم تكن وافية نظرا لنقص التدريب والتجهيز ٠
- عدم وجود الربط الحقيقى بين جهد الانتاج والعمل الذهنى ٠
- عدم نجاح جمعية المعلمين فى توثيق الصلة فى باقى الوكالات الأخرى العاملة فى النهوض بالتنمية ومع الفلاحين وعدم قدرتها أيضا على جعل المدرسة نقطة التقاء لجميع الجهود لتحليل وحل مشكلات المجتمع ٠
- صعوبة اجراء أى تغيير فى الطرق المستخدمة فى الفصول والسلوك ٠

وباختصار فان هذه الفجوة ترجع الى حقيقة أن التدريس ينسحب قليلا جدا على البيئة ، فيما عدا اعتبارها مستودعا للأمثلة والتوضيحات التى لم تعد كافية تقريبا فى هذه الأيام ٠

وقد انعقد اجتماع للتفكير فى أهداف وتطبيقات « دراسة البيئة » ٠

وفى نظرنا أن « دراسة البيئة تتكون من » : —

ملاحظة وتحليل الحقائق الطبيعية والاجتماعية والثقافية المحيطة بالمدرسة كموضوع دراسى ، يدرس فى مختلف مواد التعليم (اللغات ، والرياضيات ،والتاريخ، والجغرافيا وعلوم المشاهدة ·· الخ) وذلك بقصد اكتساب مفاهيم واضحة عن المشكلات التى تؤثر فى هذه الحقائق واقتراح حلول عملية للتطبيق بالتعاون مع العاملين فى النهوض بالتنمية ومع القرويين أنفسهم ·

ولقد شاركت مدارس باويجنان وأويسى فى تطوير طرق الدراسة البيئية فقاموا بعمل ميداني وجمعوا مادة درسوها فى مجموعات ثم أصدروا تقارير وقد استمر تنفيذ التجربة حول عدة موضوعات مثل زراعة القطن والذرة وحرفة الترزية وغير ذلك · ومع ذلك فمن الواضح حاليا أن قوة الاطفال على المشاهدة وقدرتهم على التحليل واعطاء الأحكام والأسباب تتطور بسرعة كبيرة عندما يتصلون بما يتم عمله حولهم ·

الشروط العامة المطلوبة لاقامة هذا النوع من المدارس

شروط سياسية

يتوقف نجاح نوع المدرسة التى حاولنا اقامتها لدرجة كبيرة على درجة وعى السكان لأهميتها ومن ثم يصبح من اللازم النهوض بما يجوز وصفه بالادارة السياسية أو وهو الأحسن باعتباره عملا ايديولوجيا سوف يكون كافيا وملهما لحمل المجتمعات على تحمل المسئولية الخاصة بقراراتهم الخاصة ولضمان مشاركتهم فى أنشطة التنمية التى تؤدى على طول المسارات الثورية ·

ولقد اختارت بنين ، الماركسية واللينينية مرشدا لها فى عملها لتحويل البيئة من أجل ايجاد المجتمع الاشتراكى ·

« ·· يجب أن نعتمد فى المقام الأول على قوتنا ومواردنا الخاصة وعلى المبادأة الخلاقة للجماهير العريضة فى نضالنا من أجل تحرير أنفسنا من السيادة الأجنبية ولتطوير اقتصادنا ولاعطاء شعبنا الكرامة والشخصية للشعب الحر » ·

ظروف التكوين

تنقسم بنين اداريا الى ٦ ولايات تنقسم بدورها الى ٤٩ حيا · وهذه تنقسم بدورها الى ٣١٠ مجتمعات حضرية وريفية وجميع هذه الأقسام الادارية تتفق مع المكونات الأخرى العاملة فى النهوض بالمجتمع فى (أ) التنظيم السياسى من خلال المجالس المختلفة للثورة (ب) التوسع فى العمل الزراعى من خلال المركز الاقليمى للتنمية الزراعية ، (جـ) التعليم الصحى ، (د) اعلام الشعب وتثقيفه ، والأنشطة الرياضية ، وأنشطة شغل أوقات الفراغ (هـ) العمل على النهوض بالتعليم ·· الخ ·

وفى اطار هذا النظام تعتبر اللجنة الحكومية لادارة المحافظة واللجنة الثورية لادارة الحى مسئولتين فى كل جزء من بنين عن (أ) تكامل وتنسيق برامج التنمية والأنشطة فى الولايات والحى (ب) ربط الموارد المادية والبشرية بطريقة تساعد على استخدامها على أحسن وجه ممكن ·

الظروف التعليمية

نظرا لأن التدريس أصبح من ذلك الحين فصاعدا مرتبطا بالانتاج فان وحـــدة الانتاج أصبحت جزءا من الجمعية التعاونية لكل مدرسة وعلى ذلك فان أعضـــــاء الجمعية التعاونية يصبحون مشغولين بزراعة الحبوب وتربية الماشية وبالأعمال اليدوية والأنشطة الثقافية ، وتسهم مكاســـبهم فى ميزانية المدرســـة ويظهر من الجدولين أ و ب نتائج هذه الأنشطة فى العام ١٩٧٦/٧٥ .

الجدول رقم ١ كشوف حسابات تعاونيات مدارس الحضانة والتعليم الابتدائى (بالفرنك)

الولاية	عدد الجمعيات التعاونية المدرسية	عدد المنشآت	عدد الجمعيات التعاونية المدرسة التى أرسلت فى التقرير	جملة ما وصل	جملة المنصرف	الرصيد
أويم	٢٨٤	٣٠٠	١٣١	٥٢٦٧٢٣٣	٢٤١٨٤٩٥	٢٨٤٨٧٣٨
اتلانتيك	٢٥٩	٢٦٧	١٣٤	٧٠٣٧٢٧٩	٢٨٤٣٨٦٠	٤١٩٣٤١٩
مونـو	١٩١	٢٠٤	٨١	٤٩٧٨٤٥٨	٢٣٠٣٤١٤	٢٦٧٥٠٤٤
زو	٢٦١	٢٦٨	٦٣	٢٨٦٢٤٥٩	١٣٥٥٨٢٦	١٥٠٦٦٣٣
بورجو	١٨٥	٢٠٠	٣٠	١٤٠٧٩٢٩	٧٢٣٢٧٥	٦٨٤٦٥٤
أتاكورا	١٧٣	١٨٦	٤٥	١٦٦٩٠٥١	٩٨٨٥٦٩	٦٨٠٤٨٢
الجملة	١٣٥٣	١٤٢٥	٤٨٤	٢٣٢٢٢٤٠٩	١٠٦٣٣٤٣٩	١٢٥٨٨٩٧٠

جدول (٢) كشوف حساب تعاونيات المدارس الثانوية العامة (بالفرنك)

الولايات	عدد المنشآت	التقارير المسلمة	جملة ما وصل	جملة المنصرف	الرصيد
أويم	٢٤	١١	٣٠٢٨٣٣٨	١٦٩٧٢٩٤	١٣٣١٠٤٤
اتلانتيك	٢٦	١٤	٣٧٨١٨٥٤	١٥٢٩٧٨٧	٢٢٥٢٠٦٧
مونو	٩	٧	٢٠٤٠٤٧٨	١١٧٧٨٥٧	٨٦٢٦٢١
زو	٢٣	٨	١٥٤١٩٥٤	٩٦٣٢٣٠	٥٧٨٧٢٤
بورجو	١١	٩	٣٦٧٠٢٣٨	٢٠٠٢٤٤٥٢	١٦٦٥٧٤٦
أتاكورا	٧	٧	١٣٤٧٣٢١	٩٦٢٥٢٠	٣٨٤٨٠١
الجملة	١٠٠	٥٦	١٥٤١٠١٨٣	٨٣٥٥١٤٠	٧٠٥٥٠٤٣

ومع ذلك فلما كان هدف التعليم ليس انتاجيا فحسب فانه يصبح من الضرورى المرغوب فيه لتوفير وسيلة ناجحة للعمل فى الفصل ايجاد حلقة وصـــل حقيقية بين المدرسة وبيئتها الاجتماعية والاسهام فى تحويل الأخيرة ، وهذا كان هدف « دراســـة البيئة » وسوف نرى كيف انعكس الجهد للحصول عليها فى المناهج وطرق التدريس ٠

وانا بتركيز عملنا بأمانة على مفهوم « دراسة البيئة » قد وضعنا مناهج جـديدة لكل فرع من فروع التعليم فى بنين آخذين فى الاعتبار ما يأتى :

- البيئة الطبيعية المحيطة بنا فمثلا قد عدل تغيير العام الدراسى الذى يبـــدأ من ١٥ فبراير الى ١٥ ديسمبر نمط الحياة المدرسية وفقا لدورة فصول الســـنة والأنشطة الانتاجية ٠

وبمعنى آخر فان البيئة الانســـانية هى علاقتنا الاجتماعية وواقعنا الاجتماعى الذى يتضمن معاهدنا والايديولوجية السياسية ومفاهيم القيم الاخلاقية والدين وغير ذلك ٠ البيئة التكنولوجية التى تمكننا من خلال دراسة مختلف الاساليب الفنية للتوعية بمغزى التطبيقات التكنولوجيـــة فى مردودها على طريقة الحياة وأساليب سلوكنا وأوضاعنا الذهنية ٠

- وسائل الاتصالات ، البيئية وبصفة خاصة اللغات القومية التى ستصبح تدريجيا وسيلة التعليم فى تدريب جماهير الشعب على القراءة فى غضون الوقت الذى يمكن أن ندرس فيه تلك اللغات فى مدارسنا لمواد الخطة الدراسية ٠

وعن التدابير التى تشير الى اعداد وتطبيق مثل هذا البرنامج رفض قانون السياسة التعليمية بتاتا أى اتجاه نحو اتصال مختلف المواد التى ينبغى دراستها مستقلة تماما بعضها عن البعض وأوصى بدلا من ذلك بأنه ينبغى أن يخطط التعليم كسلسلة فى شبكة تشتق وحدتها الأساسية من الانسان ككائن اجتماعى يحب الحيـــاة ويحقق ذاته ويناضل لتحسين قدره ويجاهد لتحويل ما يحيط به ٠

ان السياسة المتكاملة للنهوض بالتنمية التى تبنتها جمهورية بنين الشعبيـــة تتصل بنوع من التعليم والتدريب تكيف لاحتياجات الدول النامية كدولتنا ٠

اصلاح التعليم فى بنين

ان هذا النوع من التطوير أحدث ثغرة كان من شانها كسر النظم الاستعمارية والسمة الاستعمارية للتعليم واسترجع للرجل الأسود كبريائه ٠ فعلى أساس المبادىء العلمية لفلسفة الماركسية واللينينية فانا نعتقد انه سوف يصبح قادرا على بناء مجتمع سوف يصلح للحياة ٠

شكل ١ رسم تخطيطى للعلاقات المتبادلة بين المدرسة والبيئة

حاضر		تعبير شفوى	مناظرة	لغة	تغديه رجعيه
			محاضرات	مفردات	للبيئه
اختيار الموضوع	توثيق		محادثات	قواعد	
استفتاء		تعبير كتابى	رسم	انشاء	تغيير القرية
	أشياء مجمعة	تعبير علمى	تصحيح نصوص	قراءة	من خلال
	رسوم تخطيطية		استدلال	حساب	المدرسة
	رسوم		تصنيف	مسائل عملية	
	رسوم بيانية		تقييم		
	اجراءات تتخذ	تعبير جمالى	تفكير	مبادأة فى	
	أو تعد		نقد	الحياة	عمل متكامل
			تنمية التمثيل	العملية	للنهوض
	اجابات على	تعبير بالاشارات	والابداع	رسومات	بالتنمية
	الأسئلة من	تنمية الاحساس	تعبير حر	زخارف	
	الممكن تسجيلات	الاجتماعى	ضبط النفس	صحف	
	فوتوجرافيات	التعلم للانتماء	فى الزمن	كتابة خطاب	
		الى آخر	فى المكان	عمل يدوى	
			فى المجتمع	مسرح	
				تمثيل هزلى	
				رقص	
				غناء	
				تاريخ	
				جغرافيا	
				تربية وطنية	
				أخلاق	

التحليل المقارن في التربية

الكاتب : جورج ز. ف. بريدى

(الولايات المتحدة الأمريكية) أستاذ التربية المقارنة بجامعة كولومبيا · مؤسس مجلة « التربية المقارنة » ومحررها لمدة طويلة ، وكان محررا مشاركا فى الكتاب السنوى للتربية · ومن بين مؤلفاته العديدة « مقالات عن التربية فى العالم والطريقة المقارنة فى التربية » ·

المترجمة : زينب محرز

ان مقارنة شخص بآخر وأسرة بأسرة أخرى ومكان انسان أو اقليم أو دولة بمثيله من الجيران أمر قديم قدم تجارب الألوان فى الفنون · وأقدم من مقارنة تجارب المعمل فى العلوم · وفى التربية نفس الشيء ، فالمقارنات قديمة أيضا ولكن المقارنات بالغة الدقة ليست قديمة ، فأولئك الذين يعتقدون فى فائدة المقارنات يشيرون الى النتائج ذات الآفاق الموسعة التى تسلم بأن طرق المقارنة بعيدة كل البعد عن التطور ، وأولئك الذين يفكرون فى جدوى البحث المقارن لا يشكون من عيب الفرق فحسب ولكنهم يضيفون الى ذلك أن النتائج غير حاسمة وانه لا فائدة منها فى أغراض التخطيط ، ويدفعهم عدم

الرضا الى الهجوم على أساليب التربية المقارنة ويحبط حماسهم للدفاع عنها وتؤدى هذه الثورات فى نفس الوقت الى أن تسير الحياة الأكاديمية قلقة وهزيلة وطالما كان هناك أناس راغبون فى مواصلة اهتماماتهم بالمقارنة فان أنشطتهم تتخطى تماما احتياجات التشكك هذه ٠

ان ثمة تيسيرات ينبغى أن تقدم فى المجال لمن يرغب فى اتباع المقارنة بدرجة متفاوتة من الشدة ، فساحة التربية المقارنة لا تزال غير محددة تحديدا كافيا اذ أنها تسمح بالسير فى طريقين ٠ الأول طريق قصير يوحى بعدم الموازنة بين كلا الطرفين من الدول التى تتم بينها المقارنة الدقيقة أو بين المشكلات وذلك حتى يمكن أن نستخرج بأسلوب منظم ومقارنة متناسقة أوجه التشابه والاختلاف بصورة واضحة ٠ ويميل أسلوب مثل هذه المقارنة نصف العلمية الى الاقتراب من اتاحة الفرصة للتدخل والتنبؤ والتوصيات السياسية والى مجرد وضع مواد المقارنة جنبا الى جنب ولقد أطلقت على هذا الأسلوب اسم المقارنة المتوازية ٠ ولقد ظن البعض ان هذا الأسلوب هو أسلوب علمى ٠

والثانى هو الأسلوب الموسع الذى يتيح استخدام البيانات المقارنة على نطاق واسع جدا بطرق متعددة ٠ ويرتكز هذا الاسلوب على الاقتناع بأن معالجة البيانات التربوية من الثقافات الاجنبية ، حتى ولو لم تكن معدة للمقارنة بعناية واحكام ، يحفز الرغبة فى دراسة التربية ويرضى حب الاستطلاع ويوسع النظرات العقلية للطلاب ، ويتيح تكوين المدركات الكلية عن التربية ٠ وعندما توضع المواد التربوية الاجنبية جنبا الى جنب ، ولو لم تكن هناك محاولة للمقارنة المتأنية المدروسة ، فان ذلك يوفر على أقل تقدير مقارنات لنفس الشىء حتى ولو فى ذهن القارىء فحسب٠

ان الأشداء من العاملين بالمقارنة غير سعداء بتلك المهمة للأسلوب الموسع فنتائج المقارنة السطحية الزائفة التى يتم التوصل اليها عن طريق التصفح السريع للبيانات تغرى كثيرا على الأداء كما انها منتشرة على نطاق واسع ، وهى مؤسفة عندما تستخدم كمرشد للسياسة ولكن فى النهاية من ذا الذى ينكر على شاعر أو فيلسوف حقه فى أن يمعن النظر فى الأرض كما يفعل فى السماء، ليكون استنتاجات بديهية حول ما يرى أنه ظرف انسانى شامل ٠ لقد سميت هذا الاسلوب الثانى « توضيحيا » غير أنه من الممكن أن نسميه « انسانيا » ٠

ان هذه المقالة سوف تعيد النظر باختصار فى هذين الأسلوبين من المجال ، المقارنة بالغة الدقة ، والتوجيه العملى المتزايد ، والتوجيه الذى ينسب بحثا أقل فى أساليب النظم المتعلقة بالانسان أو حتى بما يختص بطابع التوجيه ٠ ويمكن ايجاد الطريقتين معا أو ربطهما وفقا لما تقترحه قائمة الموضوعات الكبرى القابلة للبحث المعروضة فى نهاية المقال ٠

ومن المرجح أنه سوف يمكن عمل تحصيل علمى محكم للتربية المقارنة على الأقل قبل أن نجعلها صالحة للاستخدام فى تشكيل السياسة ، غير أن الأسلوب الأقل احكاما له استخدامات أوسع فى وضع سياسة بما فيها تلك السياسة ذات الطابع الانسانى ٠

ان وضع المواد بالغة الدقة جنبا الى جنب لمقارنتها والنظرة الخيالية العابرة لكل من تلك المواد عملية قديمة بدأت عندما وضع جوليان دى باريس قائمته المكونة من ٥٤ نقطة ضابطة متضمنة كل المعلومات التى شعر بالحاجة اليها لدراسة أحد النظم التعليمية ثم لمقارنتها بقائمة أخرى من نظام آخر مرتبة ترتيبا مشابها • ان هذه الحجة كما تعرف حاليا فى الاحصاءات القابلة للمقارنة تهدف الى ميزان متواز فى المقارنة لقد بين التنبيه الشهير للأستاذ ميشيل سدلر ألا تقتصر الدراسة على المدارس وحدها بل ان القوى الاجتماعية الكامنة وراء العمل التربوى أضافت مطلبا حيويا هو الذى حول المقارنة الى دراسة ذات ثلاثة أبعاد • ورغبة فى تناول الموضوع بطريقة عادلة ينبغى أن نتذكر الاتجاه المنهجى الذى ابتدأه جوليان « الاجرائى » لأنه يتعلق بالنواحى الفنية وينبغى أن نسمى منهج سادلر (المنهج الواقعى » لأنه يتعامل مع المحتوى • ان هذين الاسلوبين فى العمل يشكلان الأساس العلمي أو الأسلوب المتوازن •

المنهج الواقعى

ان المنهج الواقعى للمقارنات التربوية لا يتم عن المدارس فحسب وانما عن مجموعة الأوضاع الاجتماعية • ولقد حاول اسحق كاندل وشنيدر دراسة الوسط الاجتماعى الذى وضعت فيه المدرسة لأول مرة • ففى كتاب « التربية المقارنة » البالغ الأهمية ، شرح كاندل المواد التربوية ورتبها فى تكوينات متميزة مثل مستوى سن التعليم والادارة واعداد المعلمين ، وفى الكتاب الآخر الذى كتبه شنيدر باللغة الألمانية وهو أقل شهرة اذ أنه لم يترجم الى الانجليزية وضع شنيدر ضمن بياناته تصنيفا عن العامل الاجتماعى كما اهتم بالتأكيد على العوامل السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية معا مما زود الميدان بالأسس التى يمكن أن نصل منها الى تحسين أكبر لأبعاد سدلر •

ولقد تحول الطابع التكوينى لكاندل الى نظام تحليلى كامل النمو فى أعمال نستطيع أن نميز من بينها أعمال ريموند بوجنان وفيليب كومز ، فلقد عمل كل منهما لحقبة من الزمن مديرا للمعهد الدولى لتخطيط التربية التابع لليونسكو ونمى كل منهما مجموعة من البيانات الدولية عن التربية • ولقد كان عمل بوجنان محاولة متروية للبحث عن كيفية تكييف المدارس والجامعات فى دول المجتمع الاقتصادى الأوربى للمطالب الاجتماعية والديموقراطية والاقتصادية فى العالم الحديث للانسان • ولقد اتسع هذا الهدف عن طريق التصميم الى استخراج بعض الاتجاهات المميزة لنموهم العام » ومع ذلك فقد استبعدت مقارنات الروح والطرق ومحتوى التدريس • وما يعرض خاص بسمات التكوين والاجتماع والاقتصاد وما يتعلق بالخطوط المرشدة لتنظيم المدرسة والجامعة وتطوراتها الحديثة ومؤشراتها الخاصة بالنمو الكمى والمصدر الاجتماعى للقبول والجهود المالية والمشكلات ومن ثم تتضمن الدراسة مواد وصفية من احدى عشرة دولة ترتب وفقا لنفس الخطة ونفس الطريقة وترتبط كلها بتحليل للعوامل الاجتماعية / الاقتصادية والأساليب المقارنة المتزامنة •

وبينما تتعلق دراسة بواجنان جوهريا بدراسة التاريخ التربوى لكل دولة للافادة من الدروس التى تنتزع من الحدث الذى يستخرج عن الطريق المقارن • فان دراسة كومز تتجه ، الى القوانين الكلية وتشتق هذه من التقييم المقارن لكل دولة ولكن بؤرة الارتكاز تتمثل فى مهمة النظام ذاته باعتباره دنيا الوجود ويتعلق كتاب كومز المعروف باسم « عدسات ذات زاوية رؤية متسعة » بشرح أزمات العالم المؤثرة فى التعليم « وهذا التعلق يرتبط بالموضوعات الرئيسية الكلية التى تواجه النظم التعليمية وبالاستجابة التخطيط التى عن طريقها يمكن توجيه هذه الموضوعات وربما حلها فى نظام سليم للأولويات ويعتبر موضوع « فيض القوى العاملة » من بين الموضوعات ذات الأهمية وعلى كل حال فان ناتج التعليم والداخل فيه عن طريق الاقتصاد يرتبطان بعضهما ببعض والا فان التوسع يكون احدى المسائل الحاسمة التى تحدد القرارات المتعلقة بالتوسع أو الانكماش لامتداد التعليم • والمشاهد فى مختلف الدول هو التنوع وليس الانكماش بما يسمح بتقدير فعالية التعليم المستمد من الرؤيا الشاملة للأشياء أكثر من الرؤيا الضيقة لها •

الأسلوب المبنى على أصول منهجية

كانت الابعاد الواقعية فى التربية المقارنة تعتبر فى الماضى مركزا فى المجال غير أن التركيز على العوامل الاجتماعية المؤثرة فى المدارس وسمات تكوينها لم تثبط. تنمية الاتجاه « الاجرائى » فى تطوير طرق المقارنات فلقد ظهر السلوك المنهجى من عمل هذا الكاتب وفى عمل فرانزهلكر • ولقد اقترح انه ينبغى أن تتم المقارنات من خلال أربع خطوات مفروضة هى (أ) صف المواد التعليمية فى كل دولة ، (ب) تفسير وشرح بيانات المدارس منواقع الظروف الاجتماعية التى تعمل فيها ، (ج) الخطوة غير المفهومة بسهولة للتجاور الذى توضع فيها مواد الدول المختلفة متجاورة جنبا الى جنب فى جداول مثل المقارنة لنرى اذا ما كان من الممكن اجراء المقارنة وان كان ذلك ممكنا فمع أى الافتراضات التى نراها (د) ـ « مقارنة الظروف التى أعاد هذا الكاتب مؤخرا للموازنة (أى للمقارنة) وفى نفس الوقت (أى بعد الاحالة فى الحال الى النماذج الأخرى فى المقارنة غير الممثلة فى مجموعات البيانات القومية المنفصلة لمجرد مقارنتها فى عين القارىء) •

من هذه البدايات ظهر فيض ثابت من المقالات المنهجية مفترضة خططا تصنيفية متنوعة يمكن عن طريقها تنظيم أفضل لموضوع المقارنة ولقد ظهرت غالبية تلك المقالات فى الجرائد الرئيسية الثلاث وهى : المجلة الدولية للتربية ، والتربية المقارنة ، ومجلة التربية المقارنة • كما ظهر حديثا جدا اسهام وولفجانج ميتر مدير المعهد الانمائى للبحوث التربوية الدولية بما كتبه فى « المجلة الدولية للتربية » • هذا وقد فرق ميتر بين المقارنات الدولية فيما بين الثقافات ومركز الضبط المقارن القومى وفوق القومى عندما كتب فى المجلة الدولية للتربية مطالبا بالحاجة الى التوسع فى الطرق المقارنة فى جميع مجالات التربية وهو ينظر الى التربية المقارنة وكأنها عمل موجه ويرى أن فى تحسين طريقة المقارنة مفتاحا لتوضيح « عدم التفاهم الواضح » فى نظرية

التربية » • ان مقالة ميتر هى الأخيرة فى فيض المطبوعات الحيوية فى جمهورية المانيا الاتحادية •

وكمثل آخر يوضح اسهامات الولايات المتحدة فى الموضوع يجدر بنا أن نذكر مقالة ستافورد عن التقييم فقد انكب كلايتون على دراسة السؤال الذى كثيرا ما نوقش فى العلوم الاجتماعية التى يمكن أن يكون لها موقف معيارى • وقد أجاب عن السؤال بحذر ولكن بايجاب والمشكلة هى ــ كما يناقشها هو ــ أن نفرق بين مختلف أنواع التقييم : التقدير وابراز السمات المميزة الاطراء والثناء • فالأولى هى تصريح بالتفضيل دون جهد فى التحذير اما المعالجتان الاخريان المذكورتان ، فانهما يتميزان بأن السمات التى تؤيدهما تضع قواعد بينما تؤيد التقييم قواعد لم تعد بعد • وقد صقل كلايتون باهتمام هذا المجال من البحث الحساس والمشوش •

الأسلوبان مرتبطان

لقد حدث التقاء الأسلوبين : الواقعى والمنهجى معا عندما وضع نوج واكستين مقترحاتها بشأن قواعد التحليل العلمى فى تخطيط المواد القومية ، فقد طلبا أن تعالج البيانات المقارنة بطريقة تجريبية ونقدية مبنية على الملاحظة والاختبار ، وأن تسبق بتكوين مبكر لافتراضات تحدد العلاقة النظامية الممكن التسليم بها مقدما بين المتغيرات التعليمية ، وأن ينشر البرهان العلمى • على أن تلك العلاقة موجودة فعلا وان المتغيرات المشتركة فيها يمكن تقييمها ان لم يتم قياسها فعلا مع التقييم الدقيق الأخذ فى الازدياد لقد أضاف عمل نوج واكستين ذريعة للاستعلام عن الناحية الكيفية التى تتحكم علميا فى قائمة المتعلقات المنهجية وتتضمن الموضوعات الاخرى انحيازا للبحوث القومية ، كما أنها تتطلب أيضا الحاجة الى الاستعلام عن نظام مؤازر شائع ومتكامل فى مجال ينبغى أن يعتمد على أدوات بحث لناحية أو أخرى من نواحى علم الاجتماع •

ان هذا التوصيف العلمى للمجال أشاع وصول الدراسات التجريبية فى التربية وقد يكون من الممكن أن نذكر احداها على سبيل المثال • ففى الدراسات المشهورة التى تعدها الجمعية الدولية لتقييم الانجاز التربوى بين الدول تم اجراء تحليل موضوع للرياضيات (١٢ دولة) والأدب (١٠ دول) ، والعلوم (١٩ دولة) وفهم القراءة (١٥ دولة) والتربية الوطنية (١٠ دول) واللغة الانجليزية والفرنسية كلغة أجنبية (١٠ دول و ٨ دول) • وقد أعد الاستبيان أحد الأندية الدولية ، وقد قام بتطوير اختبارات دولية للتحصيل وطبقها على عينات من الطلبة تتراوح أعمارهم ما بين ١٣ و ١٧ سنة • ولقد كانت هذه هى المحاولة الأولى من نوعها لتكوين معايير دولية للتحصيل المدرسى عن طريق ادارة اختبار مشتق من عدة دول على مجموعات من المراهقين وقد نظم بحيث يصلح لأغراض مقارنة ولقد أسفرت دراسة هذا الاختبار عن دراسات أخرى قيمة كان من بينها المجلد الذى أخرجه باسوونوج واكستين وماليا ويضم « ٢١ حالة دراسية قومية » • وقد فحص هذا الكتاب مظاهر العوامل الاجتماعية مثل التنمية الاقتصادية والرعاية الصحية وغيرها ونسبها ــ حيث كان ذلك ممكنا ــ الى وسائل تحصيل تم الحصول عليها من دراسات أخرى • وعلى الرغم من وجود ارتباط له مغزى ، بين نصاب المدرسة من التلاميذ والتحصيل على سبيل

المثال ، فان العلاقات لم تكن ممثلة وشاملة بصورة كافية بحيث تزود واضعي السياسات بمعلومات يمكن استخدامها مباشرة في العمل ٠

ويجدر أن نذكر من بين الدراسات الاخرى العديدة ولو أنها أقل ذيوعا وذات طابع كمي والدراسات النفسية التى وضعها تشارلز أوسجود فقد استطاع أوسجود عن طريق مساعدة مجموعة من الباحثين فى جامعة الينوى وضع أطلس وهو بمثابة كشاف استخدم دراسة ما يزيد عن ٦٠٠ مفهوم فى ٢٣ مجتمعا مختلف اللغات وقد ارتكز كشاف أوسجود على سلم من سبع خطوات تقيس مسافات لعلم دلالات الألفاظ وتطورها مستخدما كلمات من التقييم مثل « جديد وردىء » ، قوى ،وضعيف « لقياس القدرة ، نشط ، وخامل » لقياس النشاط ممـا يدل على معنى مؤثر فى استخدام الكلمة وقد أمكن عن طريق هذه الاداة المعقدة ولو أنه يمكن الاعتماد عليها ــ تشخيص كميات شائعة بين الدول واختلافات ذات معنى مؤثر بين مراهقى ٢٣٠

لقد أتاح بنك البيانات فرصة للاستخدام المحنك لأساليب تحليل ما هو شائع بين الثقافات ، كما أنه زودنا بمعلومات هامة عن كيفية تعبير الكبار من مختلف الثقافات باللفظ عن مظاهر شعورهم مما يظهر معالم سمتهم القومية ٠

ان هذه الأمثلة من التحليل المقارن « القاسى » توضح النوع فحسب ولكنه غير منصف لأشياء أخرى كثيرة قد ظهرت ٠

لقد جمع نوج واكستين قائمة مثيرة عن مثل تلك الاعمال فى مجلة نشرت عام ١٩٦٩ وتعطى الدراسة المقارنة التدريب الذى قدم فى الصف السادس بانجلترا وفى المدارس الأوربية الثانوية كما درس و ٠ اهاللو بمساعدة مؤسسة جواندويان مثلا آخر ويحتاج المرء أن يذكر من الاقتصاديات التحليلات التى قام بها فردريك هريرسون وشالر ماير أو التى قام بها فودريك آوينج ٠

ان الاندفاع العام نحو التحليل « الصعب » فى التربية المقارنة قد تطلب حشدا كبيرا من العاملين والموارد ٠ ولقد أسفر عن نتائج ذات مغزى كما أنه قد أثار رد فعل نقدى فمثلا قد يقتبس المرء ما قاله بنيامين بارير من جامعة / وتجرز الذى هاجم الحركة العلمية » فى عام ١٩٧٢ فى مقال فى مجلة التربية المقارنة ٠ وهو يركز مبدئيا على نوج واكستين ولو أنه يعتقد أن رأيهما هو أحسن وأنجع محاولة فى العلوم الاجتماعية فى المجال التربوى ولقد كان الدافع الى هجومه ان الدفاع عن المنهجية لا ينبغى أن يختلط بالدفاع عن العلم ٠ ويذكر بارير فى مقاله ان فى الاخير متسعا كافيا لأن يظل تحت مظلته أفكارا تختص بالانسانية فعلا ٠ ويتحدث بارير عن «الشدة المتزايدة » وعن المزيد من النتامية وعن الانجازات النظرية وعن نمو التحليل المقارن» باعتبارها مبادىء أساسية تنطبق على الانسانيات كما تنطبق على العلوم وهو يتبع ذلك بقائمة جوهرية من المشكلات تصاحب الطرق التجريبية فى الدراسات المقارنة وتقلل من فعاليتها ٠

وينبغي على أولئك الراغبين فى نقد الطريقة التجريبية أن يراجعوا القائمة البيليوجرافية التى أصدرها ميشيل هنرى عام ١٩٧٣ ، عن الموضوع فقد لاحظ « تأكيدا راسخا متزايدا على التحليل العلمى متعدد النظم لأساليب التربية الاجنبية بقصد التصميم الدولى أو الاصلاح القومي » وهو يلاحظ أيضا نقصا فى المساهمات الخاصة ببحث أساليب النظم التى يمكن أن تفسر بأنها بمثابة اتفاق مع حركة المجال فى الاتجاه العلمى ولقد طرأ على هنرى تفكير غير مرض فقد يعنى انصراف الاهتمام عدم الاتفاق ، غير أن الانحلال يرجع الى عدم التساوى بين النظرية والممارسة ولقد ظهر رأي يقول بأن التربية المقارنة لها تأثير ضئيل جدا على سوق المنافسة التربوية (مهما يعنى ذلك) لأن روادها كانوا يكتفون بالتلاعب بالألفاظ بدلا من القيام بعمل حقيقى فى الميدان وعندئذ وجدت نعرة مرة أخرى فى تلك المجالات من البحث والتفكير المقارن غير المقيدين بقيود النظام التجريبى •

دراسات أخرى مقارنة

ان ظهور الدراسات العلمية ، على عكس ما يتوقعه البعض لم تفت فى عضد الانشطة المختصة بالانسانية ، بدرجة كبيرة أو حتى بالطبيعة العشوائية ان هذا القطاع من التربية المقارنة أسهل فى الوصف ولكنه أقل سهولة فى التعريف اذ أن انتاجه أكثر تنوعا وتفاوتا فى الكيف •

وللتركيز على الدراسات الأكثر أهمية وتقديرا وحدها يجب أن نذكر أولا أولئك الكتاب الذين استمروا يعتبرون الدراسات المجال القومى جزءا متكاملا من التربية المقارنة ولقد تم تمييز التركيز على المناطق فى نصوص التربية المقارنة / عن علم التربية « الحقيقى » ان مثل هذه التفرقة الشجاعة قد انبثق عنها بسرعة عمل خلاق فى وضع نظم تعليمية فريدة فأحسن الدراسات ، مثل الدراسة الخاصة بفيليب فوستر المعروفة باسم « التغيير التربوى والاجتماعى فى غانه « أو تلك الخاصة بأندرياس كازافتيش باسم « التعليم والبحث عن التحديث فى تركيا » قد نجمت عن المربين المعنيين بالتربية المقارنة الذين يتناولون موضوعهم بأسلوب تحليلى وليس بالطريقة الوضعية ولقد اشرف أدموند كينج لمدة تزيد على عشر سنوات على سلسلة شهيرة من الدراسات الاقليمية تصدرها مطبعة برجامون كذلك أصدرت منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية سلسلة من المطبوعات التى قد تعتبر نموذجا للمساعدات الاحصائية المتشابكة والنظامية المختصة بالانسان •

كذلك لقد ظهرت دراسات « ثنائية » قورنت فيها دولتان وتم تحليل بياناتهما ويعتبر تحليل بيانات دولتين خطوة من خطوات دراسات المناطق وهى فرصة أولى لاختيار الطرق المقارنة ومن بين الدراسات التى ظهرت ، الدراسة التي قام بها هيران ريكفور بعنوان « المدارس السويسرية ومدارسنا » لماذا مدارسهم أحسن ؟ أو دراسة أرثر تيرس بعنوان « ما الذى يعرفه ايفان ولا يعرفه جون : مقارنة بين برامج المدارس السوفيتية والمدارس الأمريكية » ، ومن هذه الدراسات انفتح المجال الى عمل أكثر هدوءا وتوازنا ويتضح ذلك فى دراسة مدميشى كاندل « وجيراردليسر »بعنوان

« الشباب في العالمين أو دراسة يورى بورنفنبرز بعنوان « عالمان للطفولة » فهذه الكتب قارنت نظام الاشتراك في العمل الاجتماعي بين أطفال أمريكا والدانمرك وأمريكا والسوفييت على التوالى وهي من أعمال علماء نفسيين ٢٠ ومن بين تلك الكتب أيضا ما أسهم ، أيضا جيروم كانجان من مساعدات أصيلة في تفهم تطور الطفولة المبكرة بمقارنة الأطفال الامريكيين والجواتماليين أولا ثم بتوسيع بحوثه الى نطاق الثقافات الأخرى • كذلك مما يستحق الذكر ذلك العمل الذى قام به آل هوايتنج فهو مثال من العمل المتواصل لعلماء الانثروبولوجيا •

كذلك نستطيع أن نذكر من بين مئات الكتابات التوضيحية الأخرى في التربية المقارنة والدراسات الشاملة والمتعددة القوميات التى تتجاوز عرض البيانات الخاصة بالدول جنبا الى جنب الى مناقشة المشكلات التربوية في منظور العالم • ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة فارتنن كازوى حيث يبدو ان كارنوى يدعم الوضع الذى ينزعه ايفان اليتش وباولو فرير ويمثل هذا الوضع بصورة عامة نظرة الماركسيين القائلة بان التربية الطريفة ـ بعيدة عن تزويد التلاميذ بالحرية ، تغسل أذهانهم وتخضعهم لمزيج من العمل العسكرى / الصناعى ان علم كارنوى وتعمقه في المعالجة يتيح له تجنب أخطاء المبالغة فالكتاب بدلا من ذلك يفسر تاريخ الاستعمار الغربي من ثلاث قارات • وهو يتضمن أبوابا عن « الاستعمار الداخلى » في الولايات المتحدة وقد لا يوافق الكثيرون على نغمة وأحكام التحليل ، الا أنه مصدر هام للبيانات عن أثر الطبقة الاجتماعية في التربية •

وأسلوب كارنوى هو مناقشة الأفكار كل على حدة ، في كل فصل على التوالى ونذكر من الأمثلة التى تعالج الشائع بين الثقافات موضوع « الجامعات للجميع » الذى كتبه هذا الكاتب وموضوع « التربية والتغير الاجتماعى » الذى كتبه ادموند ج • كينج ، وقد تحدد الكتاب الاسبق في معالجة ما يتم بين الثقافات بشأن مشكلة معينة من مشكلات الاصلاح الجامعي في تعليم دول وتعليم الجماهير دون أن يفصل بين كل دولة على حدة في المناقشة أما الكتاب الآخر فهو يتناول التغير الاجتماعى العريض وكيف انه يتصل بالتربية بصورة عامة •

وكتاب « الجامعات للجميع » ضيق النطاق لأنه مقصور على مصادر محدودة وهو يقتفى أثر دفعة التوسع في القيد في دول التعليم الجماهيرى على البناء والخطط والمكانة العامة للتعليم في المجتمع • والمقصود من موضوع دراسة الكتاب هو المقارنة المتأنية للمواد ولكنها رسمت بحيث توضح نتيجة انفجار الاعداد دون الاخذ في الاعتبار تناوب الدول المنظم ٢٠ وتتطلب المقارنة التوضيحية توفير الامثلة لدعم التعميمات التى على وشك أن تصاغ غير أنه ليس في الاستطاعة التوصل الى برهان واقعى أو كيفى أو كمى من مثل تلك الصياغات •

ان المواد المقارنة في عرض كينج فعلية من قبل ولكنها تتخلل الكتاب تلميحا على نحو مقنع ويضطر القارىء الى أن يعالج الكتاب وكما أنه رأى عليه ان يتابع بدراسة مقارنة توصف بأنها أحسن الوسائل لاظهار بعض مشكلاتنا الخاصة

في ضوء جديد أو ربما بعض النظريات الجديدة أو الممارسات لنتعامل مع المشكلات العامة ·

حقا ان كتاب كينج في حد ذاته كتاب نظرى الا أن المناقشة هي نتاجه ولو أنها بعيدة عن كونها استهلاكا لتحليل مقارن بأن المعرفة المتراكمة عبر التمدن تشير نظرية التغير الاجتماعي والتربوى المعروضة ، ويسيطر على الموقف موضوعات سهلة عامة أكثر من كونها قومية ·

ان الأعمال المقارنة المذكورة من قبل قد قام بأغلبها علماء اجتماعيون مهتمون بمشكلات التربية المقارنة اذ أن المصطلح مفهوم فهما ضيقا · ان البعض لا يفكرون في أنفسهم بالذات بل وقد يميلون الى رفض الادعاء بأن عملهم هو من قبيل التربية المقارنة فنطاقات سندرلا المشتركة فى العمل فى « التربية » تمنع البعض من قبيل تلك المخاوف مسئولة بين الآخرين عن التفرقة التى تمت حديثا بين علماء اجتماع التربية (علماء الاجتماع الذين يهتمون بالتربية) وبين علماء الاجتماع التربويين (المربين المهتمين بعلم الاجتماع) ·

الا أنه الى جانب الاختلافات المذهبية اقترحت الكتابات التى نوقشت تحت عنوان « التوضيح » أن هذا الفرع من العمل يمكن أن يكون مشروعا مستمدا قابلا للتطبيق اذا كانت طرقه هى طرق أحد العلوم الاجتماعية المعترف بها ويرجح أن الانتقال من « علماء الاجتماع » الى « مربين مشتغلين بالتربية المتوازنة » يحدث عندما ترغم مادة الموضوع المرء على أن يكون دارسا للنظم المختلفة · وعلى أى حال فان الاسلوب الكيفى أو التوضيحى لا يزال هو القطاع العامل لتطبيق التربية المقارنة والباعث على الأسلوب التجريبى مع ذلك ·

تأملات عن المستقبل

ان الدراسات التجريبية فى التربية المقارنة هزيلة ومحددة وملموسة وما يرثى له أنها ليست أكثر حسما وان الدراسات الكمية والكيفية الخاصة بها ليست قاطعة ولا ملموسة فنوعيتها وتنوعها كثيرة بحيث ان القليل جدا منها هو الذى يمكن ذكره كأمثلة عند المناقشة ، ولكن اذا كان المجال غير ممكن تحديده فلتكن الاعتبارات التالية المحققة واقعيا وحدها هى التى تلامس الوضع :

أولا : عندما يصمم الأشخاص المدربون أكاديميا اتباع اتجاه ـ هو فى حد ذاته صالح ـ فانهم عندئذ يحتاجون الى نتائج عملية أو تجريبية ·

ثانيا : عندما تكون نتائج الاستبيانات المقارنة غير قاطعة ، فلا مبرر للقضاء عليها فالنتائج الثابتة يمكن أن تأتى من بحث يحاول الوصول الى نتائج عبر الأجيال ·

ثالثا : ان المعلومات المحددة والنتائج المهزوزة أفضل من عدم معلومات مطلقا ·

وأخيرا يجب ألا نكون قلقين على الحاجة الى نتائج تجريبية والنتائج العلمية ـ حتى اذا وجدت ـ تحد من ازدياد الوعى للأشياء غير الملموسة • ان المرء المشتغل فى الكومبيوتر والرجل الحالم ينبغي أن يعيشا فى أمان جنبا الى جنب فلا ينبغي أن نحاول اقتباس عمل الآخرين ولا أن نسمح بتشويه الحياة الاجتماعية بالمطالبة باحتكار مفاهيمها •

ومن ثم فليس هناك حاجة الى التغيير فى نظرية تطالب دائما بوصف أبعاد تاريخية وفلسفية واجتماعية / اقتصادية وجغرافية باعتبارها المظاهر السليمةللبحث للتربية المقارنة ، وينبغي أن نتناول بعد « الزمن » ، والبعد المستخدم فى بحث « المكان » أو فى التاريخ والعبور من تربية الاسرة الى التعليم النظامى ومنالمبادرات الى الامتحانات وأن نعد لقبول الملايين من الاطفال على مستوى العالم كل يوم تاركين آباءهم وهم المربون الطبيعيون » ليلتحقوا بالمدارس العامة تحت طائلة القانون ليتعلموا على يد موظفين عامين بطريقة يصفها العامة أحيانا بأنها وفق نصيحة الآباء وأحيانا أخرى أنها بدونها •

وينبغى أن نتناول أيضا بعد « العلو » أو الفلسفة وأن نقارن بين الاهداف لنشرح السبب فى أن النظم التعليمية مثل النظم الهندية القديمة التى علمت الناس من أجل نجاتهم الانجليزية للتدرب على الكتابة والسوفيتية من أجل التماسك الاجتماعى والفرنسية من أجل التحصيل الثقافى وبعض المواد من أجل تحصيل العلم ، ومواد أخرى من أجل تنويع الارتباط بين كل تلك المواد •

كذلك ينبغى أن نتناول بعد (العمق)أو بعد (المصادر) الاجتماعية /الاقتصادية وهو البعد الذى نرتبط فيه بمعدل نصيب المدرسين من التلاميذ أو التلاميذ من التعداد ، والذى ندرس فيه نماذج مختارة من امتيازات ومشكلات التعليم العام للفئات المرموقة •

وأخيرا وليس آخرا ينبغى أن نتناول البعد التاسع الخاص بالمولد « والبعد الجغرافى والتوسع الذى تتسع فيه الرقعة لأكثر من مائة نظام تعليمى متنوع تنتشر متنوعة ما بين مراكز تعليم للعمل الى مراكز تعليم للفكر ، وما بين تعليم فردى الى تعليم جماعى وما بين تعليم مركزى الى تعليم لا مركزى ، ومن تعليم نظامى الى تعليم اختيارى ومن تعليم طويل المدى الى تعليم قصير المدى ومن تعليم خاص الى تخصص •

ومن اطار نظرية ثانية « للتواجد المشترك » لأنواع وطرق بحث عديدة قد يكون لدينا الآن فرصة لاعادة تأكيد المهام العملية أمام التربية المقارنة •

فأولا ، كما هو مذكور فى معظم مقالات الصحف والدوريات المنشورة وما تشهد به الكتب هناك حاجة ماسة لايجاد بنك بيانات صالح ، ولا يستطيع أى نقد أن يوقف الحاجة الى النتاج الثابت لعمل متكامل مفروز ومصنف للمواد الخاصة بالتربية من خلال منظور جغرافى فمثل هذه الاعمال تمدنا بالبيانات الاساسية التى ينبغى أن تعتمد عليها الاستبيانات الاكثر دقة وعلما ، وعلى الرغم من الجهود المبذولة التى يقدمها الأفراد والجماعات والمنظمات فانه لا يزال هناك نقص فى التزود

بمعلومات عن المواد الواقعية الخاصة بمهام المدارس عبر العالم وعن صورة الفصل الدراسي المقنن فى كامبوشيا الديموقراطية وعن عدد الملتحقين فى التعليم المهنى باليونان ؟ وعن سبب ترك الكثيرين من المدرسين فى الكويت لمدارسهم للتدريس فى الخارج • كذلك فانه نادرا ما توجد معلومات دقيقة عن دول العالم الثالث أو قد لا توجد وان وجدت فانها بكل تأكيد غير صالحة للاستعمال غير ان استخراج وتخزين وفهرسة المعلومات وحتى الاقتصادية منها لابد وأن تنشر مسبقا بصورة دقيقة فى الدول المتقدمة •• اننا جميعا نعرف القليل جدا عن تلك الموضوعات الشائعة مثل قاضى الأحداث فى السويد والمدارس الفنية لصناعة الأسنان فى اليابان أو الخدمات التى تقدم للمعوقين بالولايات المتحدة وعلى الرغم من المؤتمرات الدولية والمطبوعات المنشورة • فانه ليست هناك خلاصة وافية جامعة للبيانات المقارنة مثل قاضى الأحداث فى السويد والمدارس الفنية لصناعة الأسنان فى اليابان أو أخرى مخزونة في الحاسب الآلى •

وثانيا : فانه يجب الاستمرار فى البحث من أجل تحسين أسس المقارنة بالاضافة الى جمع المعلومات فاذا كان هناك احساس بعدم الرضا عن نتائج البحث التجريبى وينبغى ألا يكون ، فان هذا ينبغى أن يدفع الى البحث عن طرق أخرى تمد المجال باطار كيفى بالعمل • ومن المجالات التى قد يجد الكاتب فيها اهتماما خاصا استخدم القانون كعنصر مقارن ثالث للدراسات المقارنة فى التربية • والقانون ليس هو الواقع الاجتماعى الكامل للحياة الانسانية أو للحياة فى المدارس فهو صورة وربما مجرد ظل لتلك الحقيقة • ولكن يمدنا بختام وتجديد للتفاعل الانسانى المتبادل الذى ينقص العلوم الاجتماعية فالصدق فى القانون هو ما ينطق به القاضى أو « اثنى عشر رجلا طيبا وصادقا » ان القانون يزودنا باحساس بالنهاية وبسكون قاس عن الحقائق الاجتماعية والحلول ان تلك الحقائق وقواعد السلوك هى فىواقع الحياة البشرية على وجه التحديد أكثر تقلبا ويمكن أن تستقر مقارنات الحياة الثقافية والعملية باستخدام القانون كمركز للتحليل • ان قانون المدرسة وقانون الأحداث يمدنا بالدقة التى تفيد كثيرا الدراسات الكيفية فى التربية المقارنة ان الاطار أو الاطارات النظرية الجديدة يمكن أن تتواجد أيضا فى طرق المقارنة المتطورة للعلوم الاجتماعية الاخرى التى يمكن أن تكيف المطامح التجريبية وكذلك الانسانية للمجال • وهناك سجل شامل صالح للاستخدام فى الافكار المنهجية فى علمالسياسة ويعتبر عمل ريموند بودن مثلا للاهتمام الخاص فى علم الاجتماع • وان هذا الكاتب الفرنسى الشهير الذى كان لعمله أثر فى عالم المتحدثين بالانجليزية عن طريق ترجمة كتابه عام ١٩٧٣ قد أظهر نموذجا يمكن تطبيقه عبر الثقافات فهو يحاول أن يشرح معدلات التحرك الوظيفى ثابت المظهر فى الدول الغربية حتى عندما يكون هناك اختلافات شاسعة فى القبول والنجاح فى التعليم ويأخذ النموذج فى اعتباره الزيادات فى التحصيل التعليمى وقدرتها على خفض التكافؤ فى الفرص وهو يشير مع ذلك الى عدم ملاءمة توفير الوظائف ذات المستوى العالى التى لم تتمكن من توفير أماكن فى القوى العاملة للجميع المتعلمين ولم يتأثر بهذا التفاوت سوى من هم فى أماكن عالية جدا ومن هم فى أماكن منخفضة جدا • أما أولئك الذين فى الوسط فلقد تأثروا بتضخم المؤهلات التعليمية وبسوق العمل الهابطة أن المركز فى تلك السوق يستقر عندما يحدث التناحر • ان هذا النموذج الذى يربط عدم المساواة

فى التعليم وفى الفرص الاجتماعية يمكن تطبيقه بطريقة نافعة كعنصر ثالث للمقارنة لمستويات الدراسات فى التربية •

ثالثا : ان الفشل النظرى والعمالى للتربية المقارنة لا يزيل شيئا من مهمتهـا كمجال ذى عبر معيارية • ان الأهمية العظمى لما تقترحه التربية المقارنة تتمثل فيما تنميه من اهتمام على المسنوى الدولى وهى تؤدى ذلك أيضا فى مجال المدارس حيث يبذل الجهد لتكوين أساليب التفكير • ان الانسان يخلص للجماعات الثقافية التى هو جزء منها وان تشكيلها لعتله أمر بديهى يستحق التنويه به • غير ان ارتباطه بقومه ينبغى أن يسود تفكيره وأن يكون له أسبقية حبه لأسرته أو للكون بأسره لهذا ببساطة افساد للعقل لا يستحق ان نوليه اعتبارنا •

وينبغى ألا نستبعد الوفاء والاخلاص القومى من ضمائرنا ولكن ينبغى علينـا أن نبذل جهودا للحد من تسلطهم المرعب • ان التربية المقارنة تساعد فى تكوين مواطنى العالم فالتفكير الشامل يزودنا بالقدرة على مقاومة المطالب التى تضعهـا وجهات النظر المركزة على الوطن فى معترك الحياة •

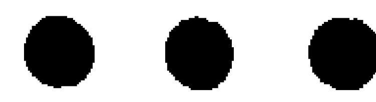
ان الحاجة الى التعليق لا تؤدى الى التحرر من التدمير أو التحبيب فهناك خبرة كافية ذات أشكال متعددة فى شئون الاتحاد من شأنها ان تزودنا بنماذج لتعـديلات منسقة للاهتمامات العامة والاقليمية • ان التربية المقارنة تهدف ببساطة الى الاقلال مما تجنح اليه الدعاية القومية •

ان رحلة الى المريخ تجوب فوق العالم فى طبق طائر تجعلنا ننسى قومياتنـا ونفكر فى أنفسنا على أننا أبناء كوكب الأرض أو اليابسة ففى غياب مثل تلك المقدرة فان الدراسات العلاجية الدولية الأكاديمية ينبغى أن تشجع بهدوء ظهور المسـتوى القومى المتبادل للمعرفة •

والتربية المقارنة بين تلك الدراسات رسالة قومية خاصـة ، وقد يكون من الصعب التحدث عن عدم التسلح الدولى أو التجارة الحرة أو قوة البوليس العالمى أو عن برلمان عالمى ولكنه ليس من الصعب التفكير فى نظام مدرسى عالمى ، فكل مرب من علماء التربية المقارنة يستطيع بدون معرفة ما يقدم من خطط دراسية فى بلده أن يحدد فورا المواد التى تدرس فى تلك البلد مع وجود القليل من الاخطاء التى لا تذكر • وفى الحقيقة فان معظم مدارس العالم تدرس فعلا نفس الاشياء وليس جميع الصغار ملتحقين بالمدارس من كل البقاع وحتى اذا تم ذلك فانهم يلتحقـون بالضرورة بمعاهد متشابهة كما وان كل خطة دراسية تتطلب اضافة لغة دوليـة فحسب وتكييف للدراسات الاجتماعية بصورة أكبر للمحتوى الدولى من أجل خلق

المواطنة الكاملة للعالم متعدد اللغة وعالمى التفكير • ان التسليط المستمر للأضواء على أوجه التشابه وأوجه الاختلاف فى نظم التعليم وهو مركز اهتمامات التربية المقارنة يمهد الطريق لبروز مثل تلك الوحدة الثقافية وليس من الضرورى أن يرغب الناس جميعا فى أن يكونوا طيبين وفضلاء فى جميع الاوقات الا أن عالم التطلعات العريضة الى التآخى بدون حرب مما تشجعها الدراسات الدولية هو نموذج الفضيلة الذى لا يتطلب أى تبرير •

ليس هناك محتوى للحياة الاكاديمية اللهم الا ما يرغب فيه وما يفضله الأكاديميون وعلى ذلك فان معضدى الناحية الاكاديمية وناقديها لابد وأن يكونوا موجودين معا • ان النقد الذكى الشريف أو حسن النية يهدف أحيانا الى مجرد الاعلان عن اسمه عن طريق مهاجمة جزء أو حتى كل مجالات الدراسات المقارنة وعندما يصبح النقد عادلا ومقنعا أو حتى عندما يصبح صاخبا بدرجة تكفى لفرض ضريبة فان المجال يكيف نفسه عن طريق أخذ هذا النقد فى الاعتبار واستيعابه وتفنيده أما النقد غير العادل فان من الصعب احتماله اذ أن طبيعة معظم الثقافات الخاصة بالقوميات تحدد القول القائل بأن قلة الموارد التى يتحتم صرفها أولا على الصعيد القومى تحد من القوى العاملة والحماس الذى يمكن به دراسة الخبرات الاجنبية • غير أنه لا يتكون هناك حياة أكاديمية بدون النقد ومع ذلك فلا يزال المشتغلون فى المجالات الدولية لا يعتذرون عن وجودهم فى الجامعات فتلك هى المراكز التقليدية للاجتماعات الدولية التى تتقابل فيها العقول ويقف المشتغلون بالتربية المقارنة بجانب زملائهم الأكاديميين الآخرين فرسالتهم هى توسيع زاوية الرؤيا على نطاق أوسع •



آراء ووجهات نظر

التعليم الأساسى أداة للتحرر أم أداة للاستغلال

التعليم الأساسى :
أداة للتحرر أم أداة للاستغلال ؟

الكاتب : مارجورى مبيلينى

مارجورى مبيلينى (جمهورية تنزاليا المتحدة) محاضر قديم فى مجال التعليم بجامعة دار السلام • مؤلف كتاب « تعليم الفتيات فى تنزانيا » كما قام بجمع المادة العلمية لمجلد لايزال تحت الطبع بعنوان « من يذهب الى المدرسة فى افريقيا الشرقية » •

المترجم : سعاد عبد الرسول حسن

أصبح « التعليم الأساسى » الذى يقدم لأفقر فقراء العالم حجر الزاوية فى السياسة التعليمية التى تتبناها الوكالات الدولية والحكومات القومية فى العالم الرأسمالى • ولكى نتفهم الأهداف والآثار المترتبة على التعليم الأساسى بالنسبة للفلاحين والعمال فى الدول المتخلفة التى تتبع النظم الرأسمالية فانه من الضرورى أن نفحص السياسة التعليمية فى اطار البيئة التى تعمل فيها • وهناك بعض التساؤلات الجوهرية التى يتضمنها مثل هذا التحليل وهى (أ) من المستفيد ؟ من هم أصحاب المصلحة ؟ و (ب) كيف ؟ وما هى الوسائل التى يمكن عن طريقها خدمة

مصالح معينة ؟ وقد أصبحت الأهداف الكامنة وجوانب الاصلاح التعليمى تساوى فى الأهمية تلك الأهداف المقررة والواضحة .

تعريف التعليم الأساسى :

يفهم التعليم الأساسى على أنه التعليم الذى يتعلق بالحاجات الرئيسية التى يحتاج جميع الناس الى اشباعها بجانب الحاجة الى العمل والحاجة الى الحصول على الحاجات الاستهلاكية الرئيسية .

وكما تقرر فى مؤتمر الاستخدام العالمى الأخير الذى عقدته منظمة العمل الدولية عام ١٩٧٦ فان (١)

الاحتياجات الرئيسية كما هى مفهومة فى برنامج العمل هذا تتضمن عنصرين فهى تتضمن : ــ

أولا : الحد الأدنى من مطالب معينة للأسرة تتعلق بالاستهلاك الخاص : الطعام الكافى ، المأوى ، والملبس وكذلك أثاثات وتجهيزات منزلية معينة .

ثانيا : خدمات جوهرية تقدم عن طريق ومن أجل الجماعة على نطاق واسع مثل تقديم مياه الشرب الصحية ، منع تفشى الأمراض ، والمواصلات ، والصحة العامة والتسهيلات التربوية والثقافية .

ويعتبر اصلاح التعليم الأساسى الموضوع الرئيسى فى ورقة العمل التى أعدها البنك العالمى عن قطاع التعليم (٢) والتى سوف نوردها هنا ونعطيها الأهمية التى أعطتها مجموعة البنك العالمى لاصلاح التعليم وتأثير تلك المجموعة على الوكالات الدولية الأخرى والحكومات القومية . ولقد كان السكان المستهدفون فى البحوث القطاعية التى يصدرها البنك العالمى لهذه الحقبة هم الـ ٤٠٪ من أفقر فقراء الدول الأكثر فقرا فى النظام الرأسمالى وتدخل ضمن تلك الدول جمهورية تنزانيا الاتحادية . ويتضمن السكان المستهدفون ذكرا خاصا لمجموعات السكان « الهامشية » مثل النساء ، الشباب مع تركيز خاص على صغار الملاك من الفلاحين . والهدف من ذلك العمل على : ــ

مساعدة الدول النامية ونشر نظمها التعليمية بطريقة تجعل تلك النظم تساهم بطريقة أكثر شمولية فى التنمية الاقتصادية . ولذلك فان هذا البحث يكتشف كيف أن التعليم الوظيفى ذى التكاليف المنخفضة يمكن أن يساعد القراء على المساهمة بطريقة أكثر فعالية فى عملية التنمية .

ان التعليم الأساسى يجب أن يكون « تعليما جماهيريا » «وظيفيا »ومتنوعا تبعا لتنوع مجموعات السكان فى مجتمع معين ، ومتنوعا تبعا لتنوع المجتمعات . ولقد أعلن بحث البنك العالمى مثلا ما يلى بالنسبة لتعليم الفلاحين .

« تتضمن مجموعة متنوعة من التوصيات الخاصة بالقطاع الريفى تأكيدا متزايدا على الموضوعات الريفية فى المدارس الرسمية وعلى تطوير المشروعات

---

(١) مقابلة الاحتياجات الرئيسية . استراتيجيات القضاء على الفقر والبطالة للجماهير جنيف ، منظمة العمل الدولية ١٩٧٧ .

(٢) ورقة العمل الخاصة بقطاع التعليم ، البنك العالمى ، ديسمبر ١٩٧٤ .

غير الرسمية كبرامج موازنة أو بديلة وعلى مشروعات محو الأمية الوظيفية • فتلك المشروعات التى تعتبر مفتوحه لجميع مجموعات مراحل العمر المختلفه يمكن أن تقدم برامج ذات مضامين متنوعه وعلى فترات زمنية متباينه تكيف احتياجات المجموعات المتنوعة مع التغيرات المقابلة فى التدريب والدور الذى يلعبه المدرسون (وضعت الخطوط بمعرفة الكاتب) •

وفيما يتعلق بالمجتمعات المتباينة أضاف البحث :

« ان التباين بين الدول ذات الدخول المنخفضة وبين تلك ذات الدخول الأكثر تقدما سوف يقرر النسبة أو المزيج الخاص بالمناطق المختلفة وأنواع المساعدة ومن المتوقع أن يتلقى التعليم الأساسى والتدريب الريفى فى الدول الأكثر فقرا تأكيدا مصحوبا بتعضيد خاص للتنمية المستقبلة للمهارات • وسوف تأخذ تنمية المستويات الثانية والثالثة فى التعليم مركزا أكثر توسطا فى استراتيجيات التعليم الخاصة بالدول ذات الدخول المتوسطة والعالية ويختلف التعليم الأساسى عن التعليم الابتدائى العالمى فى أنه يمثل الحد الأدنى من احتياجات التعليم لمجموعات لها مميزات خاصة كما أنه لا يعتبر جزءا من الهيكل التعليمى • وتشمل المجموعات التى يغطيها التعليم الأساسى جميع مجموعات مراحل العمر ، الشباب والمتقدمين فى السن ، الرجال والنساء • كما أن هذا النوع من التعليم يقدم « فى أشكال مختلفة فى دول مختلفة » فهو يقدم من خلال نظم تعليمية بديلة غير رسمية كما يقدم من خلال تعليم مدرسى رسمى يعتمد على الموارد المحلية والفردية • وتلعب التكاليف دورا فعالا فى اختيار الطرق الفنية التربوية المستخدمة فى برامج التعليم الأساسى »(٣)•

ويتم تشجيع طريقة تحليل النظم من أجل تقييم فعالية وكفاءة برامج التعليم الأساسى التى تقوم على أساس أهداف تربوية تدريبية ومستويات أداة معينة والسؤال الضمنى الذى يسأل هو « أى أنواع السلوك يجب أن تعمل المدارس على ايجادها فى مجتمع نام ؟ » •

ان فكرة « الحد الأدنى للصفقة » المرتبط « بالحد الأدنى لاحتياجات التعليم الجوهرية » لقيت التأييد والتحبيذ فى البداية فى أحد مطبوعات اليونيسيف الذى صدر تحت عنوان « طرائق جديدة للتعلم » والذى أصبح مرجعا رئيسيا من مراجع الاصلاح التعليمى الدولى • وتتضمن الصفقة ما يلى : ـ (أ) الاتجاهات الايجابية تجاه التعاون والعمل والجماعة والتنمية القومية والتعليم المستقبل (ب) محو الأمية الوظيفى (جـ) النظرة العلمية فيما يتعلق بالصحة والزراعة •• الخ (د) المعرفة والمهارات الوظيفية لرفع مستوى العمليات الأسرية والمنزلية (هـ) المعرفة والمهارات الوظيفية من أجل كسب العيش (و) المعرفة والمهارات الوظيفية من أجل المشاركة المدنية (٤) •

وعند القيام بتوزيع الحد الادنى من الصفقة فان التعليم يجب أن يكون مناسبا لمختلف المناطق فليس هناك صيغة واحدة عالمية تصلح للجميع •

---

(٣) ورقة العمل الخاصة بقطاع التعليم •

(٤) فيليب • هـ• كومبس روى •س• بروسر ، ومنظور احمد « طرائق جديدة للتعليم للأطفال والشباب الريفيين » ، المجلس الدولى للتطوير التربوى ، اليونيسيف ١٩٧٣ •

.. وقد أعلنت سياسة التعليم الأساسى في عديد من برامج اليونسكو واليونسيف في شرق أفريقيا وشملت خبراء التعليم والموظفين الحكوميين • وقد كانت بداية تلك البرامج الحلقة الدراسية التى عقدت فى نيروبى عام ١٩٧٤أ (التعليم الأساسى فى شرق افريقيا) والتى تبعتها عدة اجتماعات أخرى كان آخرها الاجتماع الخاص لتعليم المدرسين من أجل القيام بالتعليم الأساسى (٥) • ولقد أشار التقرير الذىصدر عام ١٩٧٤ الى أنه على الرغم من اختلاف وجهات النظر حول معنى ما يسمى بالتعليم « العملى » فان هناك اجماعا على أن التعليم الأساسى يجب أن يعد الفرد لعالم العمل وذلك بأن يغرس فيه الاتجاهات الايجابية والقيم تجاه العمل وأن ترسى على الاقل الأسس التى تبنى عليها المهارات العلمية المناسبة لبيئة الفرد سواء كان رجلا أو امرأة • فالاتجاهات والقيم يجب أن تعلم لتمكين المشتركين من التكيف مع « القالب الاجتماعى » القائم •

بعض قضايا سياسة التعليم الأساسى

يفهم التعليم الأساسى على أنه اصلاح لنظام التعليم الرسمى « التقليدى » الأكاديمى المعتمد على الكتاب الذى :

« نتج عنه من ناحية زيادة عدد المتعلمين العاطلين وعزلة الشباب الريفى والهجرة للمراكز الحضرية والى ما وراء البحار بحثا عن الوظائف ومن ناحية أخرى قلة عدد المؤهلين تأهيلا صحيحا ، ممن يصلحون لشغل وظائف فى مجالات التنمية الحساسة • كل ذلك أدى الى خلق احساس عام بخيبة الأمل والاحباط (٦) •

ومن المتوقع أن يؤدى التعليم الاساسى العملى الريفى الموجه الى تغيير توقعات المشتركين لتمكينهم من تكييف أنفسهم مع أوضاعهم فى المجتمع كفلاحين منتجين أو كعمال ، ولاحداث تأثير مبرر لتطلعاتهم بالنسبة للتعليم العالى وفى نفس الوقت تكوين قلة من كادر « الأفراد المؤهلين » ونعنى بهم القلة الثانوية من الطبقة الوسطىفى المستويات التعليمية العليا • وبذلك يكون المساهمون فى التعليم الاساسى هم الفقراء والفلاحون وعمال الدول الأكثر فقرا • ولذلك فانه كنتيجة مصاحبة للتعليم الأساسى يقل الصراع الطبقى ويزداد الاستقرار السياسى وترتفع الكفاية الانتاجية فى المجال الزراعى والصناعى •

وفى اطار هذا النوع من النقاش تقدم النظم التعليمية الاستعمارية عادةبوصفها نظما للصفوة تعتمد على الكتاب وغير مناسبة للبيئة المحلية • وواقع الأمر أن التعليم الاستعمارى للغالبية كان تعليما مهنيا ريفيا موجها بحيث يقضى فيه الدارس معظم اليوم فى العمل اليدوى فالهيكل الهرمى للتعليم بمناهجه المختلفة التى تتمشى مع تقسيم العمل فى مجتمع الطبقة الاستعمارى كان مناسبا جدا للمجتمع الاستعمارى•

ويعد اصلاح التعليم الأساسى جزءا من تطوير منهج متنوع لمجتمع ما بعد الاستعمار وايجاد تعليم مهنى ريفى موجه من أجل الفلاحين فى الريف وتعليم مهنى صناعى من أجل العمال فى المدينة ، ومدارس خاصة وموارد خاصة تقدم التعليم

---

(٥) مركز موارد التعليم الأساسى لشرق افريقيا ، تعليم المدرسين من أجل القيام بالتعليم الأساسى ، نيروبى ١٩٧٥ •

(٦) مستقبل التربية المجلد السادس رقم (١) ١٩٧٦ •

الأكاديمي الاعدادي لأطفال البورجوازيين القوميين والطبقات الدنيا من البرجوازيين وتتلقى المدارس الابتدائية والموارد الخاصة عند قاعدة الهرم حصصا غير متساوية من المدرسين الأكفاء والكتب والمعدات وغيرها من الموارد الرئيسية . وحيث ان وسيلة اختيار التلاميذ للالتحاق بالمستويات التعليمية التي تلي المرحلة الابتدائية ظلت تعتمد على أوراق الامتحانات التي تختبر الحفظ والاستظهار من الكتب دون أي نظام يعتمد على أصل الطبقة فان أطفال الفلاحين والعمال أبعدوا عن الالتحاق بالمستويات التعليمية العليا من الهرم التعليمي بطريقة تبدو « موضوعية » وواقع الأمر أن أطفال الفلاحين والعمال تتوافر لهم موارد تعليمية أكثر فقرا كما أنهم يفتقرون الى الموارد الاسرية التي تساعدهم على الحصول عليها (وتشمل المسكن، والاضاءة والتغذية والكتب ، الآباء المتعلمين ممن لديهم معرفة بالنظام وعلى دراية بوسائل تدريس التعليم العالي والفني ونعني بها اللغة الانجليزية واللغة الفرنسية) ان التعليم الأساسي يعتبر أحد وجهي نظام تعليمي مزدوج .

ان المشكلة تكمن في تقديم خبرة تعليمية يمكن أن تعتبر نهائية بالنسبة للغالبية التي تتلقاها (المنتجون) مع الاعداد الكفء في نفس الوقت لقلة من التلاميذ لمزيد من التعليم (الطبقة الحاكمة والقلة من الطبقة المتوسطة » (٧) .

ان مفهوم « التنمية الريفية المتكاملة » التي تشمل التعليم تربط تنمية القطاعات الاقتصادية والسياسية والثقافية معا في صفقة واحدة (أنظر ورقة العمل الخاصة بقطاع التعليم التي أصدرها البنك العالمي) . فجميع جوانب انتاج واعادة انتاج الفلاح سوف تتأثر اذا اخترقت « التنمية الريفية المتكاملة » بصورة حقيقية مجموع السكان الريفيين . كذلك فان الحد الأدنى من احتياجات التعليم الجوهرية » تعكس طريقة متكاملة واذا كانت على درجة من الفعالية فانها تصبح قادرة على الانتاج وتكاثره . فعلى سبيل المثال المهارات المتعلقة بتكوين أسرة (تكاثر اجتماعي) المهارات المتعلقة بكسب العيش (انتاج) .

ان أسباب التعطل والفقر الريفي والأمية وسوء التغذية .. الخ ترجع الى ظاهرة تبدو على المستوى القومي مثل طبيعة الانتاج « المرتبطة بالتقاليد والتكنولوجيا والعلاقات الاجتماعية .. الخ مع الاعتقاد بأن « العصرية هي الطريق الضروري للتنمية ويتم تجاهل التناقضات الأساسية بين مصالح رأس المال الاجنبي والفلاحين والعمال في الدول النامية . وتساهم طريقة « القطاع المستعرض وهي طريقة تاريخية تستخدم في مثل هذا التحليل في تضليل الحقيقة بتجاهل التطور التاريخي للاقتصاديات الرأسمالية المتقدمة واعتمادها على الاستغلال الاستعماري والاستغلال المستمر لاقتصاديات ما بعد الاستعمار . ومن هنا كان الادراك الضروري بأن تخلف اقتصاديات الاستعمار التي تم التعبير عنها في مشكلات التخلف ، وزيادة فقر الفلاحين والأمية وزيادة سوء التغذية .. الخ) هي نتيجة مباشرة ومستمرة لاستغلال رأس المال لموارد تلك الاقتصاديات الطبيعية والبشرية .

ولما كانت المشكلات الكبرى قد تم تعريفها مثل البطالة والأمية وسوء التغذية ... الخ (وليس استغلال الفلاحين والعمال بواسطة رأس المال الأجنبي

---

(٧) مستقبل التربية المجلد الخامس رقم (١) ١٩٧٥ (أضيفت الكلمات التي بين القوسين بمعرفة الكاتب)

والمستشارون المحليون) فان الحلول تتمثل فى الزيادة الضرورية لمعدلات النمو الوظيفى وزيادة معدلات محو الأمية وخفض معدلات سوء التغذية .. الخ .

وقد طورت تلك الحلول فى اطار السيطرة والاستغلال الاستعمارى ولذلك فهى تمثل وسائل اصلاحية تساهم فى اعادة تشكيل نظام استغلالى أكثر كفاءة . ويعتبر افتراض « حرية الاختيار » فيما يتعلق بأى « نموذج » للتطوير يمكن أن تختاره الدولة النامية تضليلا آخر للحقيقة فهذا الافتراض يتجاهل التطور الديناميكى الحالى للسيطرة الاستعمارية واستغلال رأس المال الأجنبى للفلاحين والعمال فى الاقتصاديات المتخلفة بعد مرحلة الاستعمار .

والسكان المستهدفون فى التعليم الأساسى هم الفقراء وصغار الملاك من الفلاحين الشبان وكبار السن الذين التحقوا بالمدارس والذين لم يسبق لهم الالتحاق بالمدارس سواء كانوا رجالا أو نساء مع اعطاء أهميه خاصه للفلاحات ممن لهن مكانة خاصة فى الانتاج وزيادته . ويرتبط اصلاح التعليم عادة بالأهداف التى تدعو للمساواة ونعنى ان الناس جميعا يجب أن يتاح لهم الحد الادنى من احتياجات التعلم والتى تعرف بأنها قاع الهرم التعليمى ، وان الجميع يجب أن تتاح لهم الفرص المتساوية للتنافس من أجل المراكز النادرة الموجودة فى المستويات العليا من الهرم التعليمى . وكما أشار جالتونج فان « تكافؤ الفرص » بالنسبة لمفهوم مجتمع الطبقة يساهم فى اعادة خلق « المجتمع غير المتساوى (٨) وفوق ذلك فمن الجوهرى أن نشير الى أن تلك القيم التى تدعو للمساواة هى الى حد كبير استجابة للطلب المتزايد للجماهير على التعليم الرسمى فى وجه عدم تكافؤ الفرص المتاحة على جميع مستويات الهرم التعليمى (٩) مثل تلك المطالب المتزايدة وما يقابلها من وعى متزايد بعدم المساواة يمثل تكاليف مالية كبيرة لا تستطيع الدولة فى مرحلة ما بعد الاستعمار تقديمها ، وتلك مشكلة أيديولوجية خطيرة ونوع من التهديد السياسى .

وبسبب نقص الموارد المالية وغيرها فان التعليم الأساسى يبدو تعليما رخيصا قليل التكاليف بالنسبة للجماهير . فمثلا شكل هذا التعليم ومضمونه تحدده القاعدة المادية للمجتمع المتخلف وهذا يعنى أيضا ان هذا التعليم سوف يؤدى الى اعادة تكوين نفس القاعدة المادية المتخلفة واعادة نفس الوضع الاستغلالى والمسيطر على الجماهير داخل المجتمع نفسه .

ان اصلاح التعليم الأساسى فى النظام العالمى الواسع الانتشار ـ يركز أساسا على المهارات وليس على مبادىء أساسية للمعرفة وخصائص ملموسة ترتبط بالتفكير النقدى والخلق وحل المشكلات وتتجاهل بعض جوانب معينة للشكل الذى يقدم التعليم فى اطاره ، والذى يعتبر موافقة ضمنية على ما هو قائم الآن وهو التعليم القائم على استظهار الدروس وعلى نظام تنافسى فردى وعلى الاعتماد على تعزيز غير جوهرى وعلى هيكل العلاقات القائم على السلطة بين المدرس والتلميذ والمديرين وغيرهم من العاملين فى المدرسة ... الخ .

ولقد كان التناقض مع اصلاح التعليم فى الصين واضحا :

(٨) جون جالتونج « النمو التعليمى والتفرقة التعليمية » مستقبل التربية المجلد الخامس رقم (٣) .

(٩) أنظر م. ميلينى « وثيقة الفرص غير المتساوية فى التعليم فى شرق أفريقيا » (تحت الطبع) .

« لقد غطت الثورة التعليمية نظام التعليم ومبادىء وطرق التدريس وشروط الالتحاق واعادة التشكيل الآيديولوجي لمهنة التدريس » (١٠)

« ان اختيار أسئلة (الامتحان) يجب أن يكون وسيلة لتحويل أيديولوجية التلاميذ وزيادة قدرتهم على تحليل وحل المشكلات وتناول المشكلات التى تنشأ خلال عملية التدريس والدراسة • (١١)

وتشير عملية اعادة التشكيل الايديولوجي الى التحول من أيديولوجية الطبقة المتوسطة الى أيديولوجية الطبقة العاملة حيث المشكلات تحل فى ضوء مصالح الجماهير وليس فى ضوء مصالح المستشارين المحليين ورأس المال الأجنبى •

وفى اطار الصراع ضد السيطرة الاستعمارية والاستغلال الاستعمارى أثار أحد المدرسين فى تنزانيا « اعلان كوكويوك » كمرجع لاصلاح تعليم المدرسين وطالب بزيادة الوعى العام بطبيعة النظام الذى يعتبر نفسه جزءا منه كمنتج ومستهلك وكواحد بين ملايين من البشر يعيشون فوق الأرض له الحق فى أن يعرف من يستفيد من ثمار عمله ومن يستفيد مما يشتريه ويبيعه •

التعليم كقوة منتجة وجهاز لاعادة الانتاج

يعتبر التعليم واحدا من أكثر القوى المنتجة فى المجتمع من حيث الاهمية •وهو يعكس فى نفس الوقت ويساهم فى اعادة تشكيل علاقات الانتاج فى المجتمع • ويعتبر مستوى المهارات والمعرفة ومستوى العلم والتكنولوجيا فى مجال الكفاية الانتاجية ودرجة التخصص والتنوع داخل الهيكل التعليمي وكذلك داخل المناهج التعليمية وكمية التعليم المتاحة للقوى العاملة ــ جوانب لقوى الانتاج التى تقرر طبيعة القوى العاملة نفسها ، وبالتالى تقرر طبيعة الانتاج • وكما تقدمت المجتمعات الرأسمالية مع التطور الشامل لمستوى قوى الانتاج فان النظام التعليمى توسع أيضا وتغير من حيث الشكل والمضمون • فالتعليم يعتبر أيضا جزءا من صراع الطبقة • وقد توسع التعليم فى المجتمعات الرأسمالية بدرجة كبيرة حتى أصبح التعليم الثانوى « عالميا » غير أن هناك نظاما تعليميا مزدوجا فيما يختص بالمنهج مستمرا بين المدارس ومتاحا بالنسبة لمستويات التعليم العالى (١٢) • ولذلك فان التعليم يعمل كطبقة سائدة يقدم المهارات والمعرفة الضرورية لزيادة الانتاج وتراكم رأس المال يشكل افكار واتجاهات مختلف الطبقات فى المجتمع بحيث تستطيع التكيف مع أوضاعها كطبقات مستغلة وأخرى خاضعة للاستغلال ولذلك فان الهرم التعليمى على الرغم من اتساع قاعدته يؤكد أن قلة صغيرة فقط هى التى يتوفر لها فى الواقع نوع من التعليم الذى يعتبر ضروريا لكى يصبح الفرد عضوا فى الطبقة الاقتصادية المسيطرة أو واحدا من بين وكلائها من البرجوازيين الذين يشكلون نسبة صغيرة فى المجتمع ، ولقد كانت وسائل الاختيار المستخدمة كطريقة لاضفاء

---

(١٠) يونج هونج « الثورة التعليمية » مستقبل التربية المجلد الخامس رقم (٤) ١٩٧٥ •

(١١) سوين هوا « نظرية الربط والممارسة » مستقبل التربية المجلد رقم (٤) ١٩٧٥ •

(١٢) زوزا فيرج « وجوه يانوس فى التعليم » مستقبل التربية ، المجلد السادس رقم (١) ١٩٧٦ •

الشرعية على الهرم التعليمى وكذلك على استخدام أوراق الاعتماد التعليمية الى التعليم المهنى تميل الى تفضيل أبناء الطبقة البرجوازية • فاذا تركنا غموض الحركة الاجتماعية جانبا فان التوسع فى التعليم لم يول عناية للحركة الاجتماعية الرأسية ولا للتطور نحو مجتمع بلا طبقات • لقد أدى تكافؤ الفرص الى حركة اجتماعية رأسية من خلال المنافسة التعليمية لعدد قليل من الافراد مثل اختيارهم ليكونوا أعضاء فى طبقة المستغلين لكن ذلك لم يؤد الى المساواة الاجتماعية الشاملة •

وفى الاقتصاديات الاستعمارية القائمة على الملكيات الزراعية الصغيرة كما هو الحال فى تنجانيقا لا يوجد أساس مادى لتطوير التعليم الابتدائى العالمى أو الهرم التعليمى المتنوع والمتقدم جدا • والعمالة التى تقع ضحية لاستغلال رأس المال الاجنبى تكون اساسا من العمال غير المهرة أو نصف المهرة الذين يسهمون فى الانتاج الشامل بمستويات علمية وتكنولوجية منخفضة وفوق ذلك فان الأجهزة القسرية مثل الجيش والبوليس والضرائب وسن القوانين هى الوسائل الرئيسية التى يعتمد عليها لاجبار الفلاح على زراعة محاصيل بجودة معينة واجبار العامل المهاجر على بيع ناتج عمله فى المزارع أو المناجم • وتعتبر الأجهزة الايديولوجية مثل المدارس أجهزة ذات اهمية ضئيلة بالنسبة للقوى العاملة نفسها ولكنها تكون ذات أهمية فى خلق قلة من الافريقيين من أنصاف المتعلمين يصلحون لشغل وظائف ادارية منخفضة ـ المستوى ووظائف فى مجال التدريس أو يعملون كفنيين نصف مهرة فى الحكومة والخدمات التجارية •

ولم تتلق الأغلبية من الافارقة فى تنجانيقا أى تعليم مدرسى رسمى • فقد كان الهيكل التعليمى الافريقى على شكل هرمى مع اختبارات اختيار تتم مرة كل عامين بالنسبة لكل مستويات الهرم • ففى عام ١٩٤٥ مثلا كان هناك ١٠٠٠ مدرسة ابتدائية و ١٨ مدرسة ثانوية و ٢٤ مركزا لتدريب المدرسين • وكان المضمون والهيكل يعكس ويساهم فى اعادة تشكيل وضع الافارقة كقوى عاملة يدوية فى الاقتصاد الاستعمارى • وكانت غالبية أولئك الذين يلتحقون بتلك المدارس يتلقون تعليما ريفيا مهنيا موجها يتضمن محو الأمية واكتساب المهارات والقيام بالكثير من العمل اليدوى الزراعى. وكانت قلة صغيرة تتلقى تعليما بعد المرحلة الأولية يسير فى الخط المهنى مع الغالبية الذين يلتحقون بالحرف الصناعية ومجالات تدريب المدرسين • كما كانت قلة ضئيلة تدخل المجالات الاكاديمية التى تهدف الى تدريب النسبة الثانوية من أفراد الطبقة المتوسطة المتعلمين • فقد كان التوسع فى مرحلة ما بعد التعليم الاولى وظيفة تقوم بها الحكومة وكان تقدير الاحتمالات المستقبلة فيما يتعلق باحتياجات القوى العاملة يتم من جانب قطاع الأعمال الخاصة •

ولقد أدى الاهتمام بارتفاع معدلات الهجرة من الريف الى المدن بالنسبة لخريجى المدارس المتوسطة (وبعد ذلك بالنسبة لخريجى المدارس الابتدائية)وزيادة الطلب بالنسبة للتعليم فى مرحلة ما بعد التعليم الاولى ـ الى تطوير التعليم المتكيف للافريقيين • ولقد قدمت لجنة فيلبس ستوكس دفعة اضافية لاصلاح التعليم فوضعت تصورا لشكل ومضمون تعليم الزنوج الذى كان يرتبط عادة باسم بوكر •ت واشنجتون كنموذج للتعليم الاستعمارى •• ولقد كان التعليم الزراعى يعتبر أكثر أنواع التعليم مناسبة بالنسبة للأفارقة والامريكيين الذين ينحدرون من أصل أفريقى حيث ان كلا من المجموعتين كانت تتكون من العمال الزراعيين •وكان

المنهج يشمل موضوعات مثل الصحة والتدريب على الحياة المنزلية ، والصناعية وأوقات الفراغ ٠

وقد كان يقصد فى كلتا الحالتين بهذا التعليم المتكيف المساهمة فى اعادة تكوين قوى عاملة رخيصة تتميز بمستويات المهارة المنخفضة وتقدم فى نفس الوقت قاعدة لتقديم نوع من التعليم العالى لقلة تمثل المستشارين المحليين فى المستقبل والنسبة الصغيرة من الطبقة البرجوازية ٠ وليس الهدف هنا مجرد تقليد لشكل من أشكال التعليم بقدر ما هو الاشارة الى آنه اذا توافرت الظروف الاساسية المادية والمستوى المطلوب للقوى الانتاجية وطبيعة العلاقات الانتاجية ، فان احتياجات رأس المال من القوى العاملة القابلة للتعليم والتكييف يمكن مقابلتها بطرق مماثلة من خلال اصلاح التعليم المتكيف فى بيئتين اجتماعيتين متباينتين تاريخيا ٠ وفوق ذلك فان نفس النوع من التعليم المتكيف قد طور بالنسبة للمهاجرين الحضريين والطبقات العاملة فى الولايات المتحدة فى نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين وبالنسبة للطبقات العاملة البريطانية كذلك خلال نفس الفترة الزمنية (١٣)

ولقد ظلت المؤسسات التعليمية والسياسية فى الفترة التى تلت الاستعمار كما هى بعد الاستقلال وساهمت فى تعضيد العلاقات الرأسماليه فى مجال الانتاج وزيادة اختراق رأس المال الأجنبى للانتاج الريفى ٠ وهكذا استمرت الدولة بعد انقضاء فترة الاستعمار تعمل كوسيط بين رأس المال الاجنبى والفلاحين والعمال من أهل البلاد ٠

وفى عام ١٩٦٠ لم تكن هناك حاجة سياسية أو اقتصادية رئيسية للتوسع فى قاعدة التعليم الأولى حيث أن « الاستغلال الأعظم » كان ممكنا دون استثمار أو اهتمام جوهرى لرفع مستوى القوى الانتاجية فى مجال الانتاج الزراعى أو تكييف الفلاحين والعمال أيديولوجيا مع أوضاعهم فى الانتاج ٠ ومع ذلك فانه مع زيادة اختراق رأس المال التى بدأت فى فترة ما قبل الاستعمار فان التناقضات بين رأس المال والعمالة بلغت الذروة تدريجيا كما يحدث بالنسبة للتناقضات الموجودة فى المراكز الرأسمالية المتقدمة فى الوقت الحاضر ، وقد نجح الكفاح الدولى من أجل التحرر القومى والاشتراكية أو نال تعضيدا أدى الى تقديم « نماذج » لا تلجأ الى التقليد ، وانما تستلهم الصراع القومى من أجل التحرير ، كما أنها تقدم مجموعة بديلة من الشركاء فى مجال التجارة والانتاج ٠ وفى نفس الوقت فان التناقضات المتزايدة فى العلاقات الرأسمالية للانتاج بجانب مستوى تنمية القوى الانتاجية على المستوى الدولى قد أدى الى انقلابات سياسية خطيرة فى الدول الرأسمالية النامية وكذلك فى الدول الرأسمالية الأقل تقدما ٠ وبالنسبة للدول النامية فان الانقلابات السياسية تكون مرتبطة جزئيا بالأزمات فى مجال الغذاء والعمل كما يدخل فى ذلك زيادة معدلات المعدمين من الفلاحين ، وزيادة التوقعات المتعلقة بالاحتياجات المادية والاجتماعية الرئيسية ٠ ولقد أصبح التعليم الرسمى يمثل جزءا متزايد الاهمية بالنسبة للقوى المنتجة ومساهما جوهريا فى اعادة

---

(١٣) صامويل باولز وهربرت جنتس « التعليم المدرسى فى أمريكا الرأسمالية » نيويورك ١٩٧٦
جون لاوسون وهارولد سيلفر « التاريخ الاجتماعى للتعليم فى انجلترا » لندن ٠ ميشون ١٩٧٣ ٠

تشكيل علاقات الانتاج • ولقد كانت أيديولوجية « الانجاز » المدرسى تعطى شرعية لجهود جميع الفلاحين والعمال والنسبة الصغيرة من الطبقة المتوسطة وكذلك الطبقة الحاكمة على أن يتدرجوا بأطفالهم حتى يصلوا الى التعليم العالى ومركز الطبقة العالية • وفى نفس الوقت فان الاقتصاد لا يمكنه استيعاب « قوة متعلمة على مستوى المدرسة الثانوية » كذلك لا يملك المجتمع الموارد المادية لتعضيد مثل هذا الهيكل التعليمى •

ومن هنا كان من الضرورى احتواء الطلبات المتزايدة على التعليم العالى والدخول العالية ومستويات المعيشة العالية من جانب الفلاحين والعمال حتى يستطيع رأس المال الأجنبى أن يستخلص فائض الربح من القوى العاملة فى الدول النامية • ولقد وصل اختراق رأس المال لانتاج الفلاحين مرحلة أصبح فيها ايجاد نظام منظم للدولة طلبا ملحا •

وليس من الممكن ترك عملية التحول الاشتراكى للقوى العاملة فى يد الفلاح العادى وذلك بسبب طبيعة ومستوى التناقضات الموجودة • وهكذا فان رأس المال الاجنبى قد أرغم بسبب الضرورة المادية الموضوعية على أن يبحث عن حل للمتناقضات الثانوية • ولقد كان من بين طرق البحث عن هذا الحل العمل على زيادة طاقة القوى العاملة على تغذية نفسها • وفى نفس الوقت أصبح من الضرورى الآن أن يضبط رأس المال الأجنبى التحول الاشتراكى الأيديولوجى للفلاحين والعمال وذلك من أجل تأكيد موافقتهم وقدرتهم على التكسيف الانتاجى مع مطالب رأس المال الأجنبى •

وهنا يأتى دور اصلاح التعليم الأساسى العالمى • فالتعليم الأساسى (سواء كان فى شكل تعليم مدرسى أو تعليم للكبار) لم يؤد الى زيادة ملموسة فى الانتاجية فالتقييم الدقيق لمستوى المهارات والمعرفة الموجودة فى برامج التعليم الأساسى تعكس افتقارا الى الرغبة الحقيقية فى زيادة الانتاج من خلال التعليم •

وتمثل قاعدة المهارات والمعرفة فى منهج الاصلاح مستوى منخفضا جدا من العلم والتكنولوجيا يعتبر مستوى مميزا لمراحل ثقافية بدائية فى التنمية كما أنها تعتبر مستوى أكثر انخفاضا من مستوى التكنولوجيا التى توصل اليها المزارعون الأغنياء فى روسيا وبعض المناطق الأكثر تقدما •

وقد اهتمت المجتمعات المتخلفة بالتأكيد الجاد على الاهداف الايديولوجية كما سبقت الاشارة اليه فى مستقبل التربية (١٤) •

وفيما يتعلق بالفكرة العلمية أوضح البرنامج أن فكرة الوظيفة « التعليم الوظيفى » ـ وان كانت صحيحة ـ تمثل حلا فنيا ـ محضا بدرجة تتجاوز الحد ، فى حين أن المشكلة ليست غنية من جميع الوجوه ، كما أوضح أيضا أنه لكى يكون التعليم الوظيفى فعالا يجب أن يعالج الجوانب السياسية والثقافية والاجتماعية للتنمية كما يعالج جانبها الاقتصادى المحض •

ولقد كان ذلك مبنيا على تقييم برنامج محو الأمية الوظيفى الموجه الذى تم

---

(١٤) مقدمة للملف « نقطة تحول فى محو الأمية » مستقبل التربية ، المجلد السادس رقم (١) ١٩٧٦ •

تطويره فى احدى عشرة دولة من بينها جمهورية تنزانيا المتحدة بعد مرور عشر سنوات على التجربة • ولقد أشار التقرير (١٥) الذى بنى على هذا التقييم الى أن أهداف محو الأمية يجب أن تكون « الوعى النقدى الذى يمكن المتعلمين الجدد من التحكم فى طريقة حياتهم وتحويلها الى الوجهة التى يريدون • (١٦)

ما الذى أصبحت عليه الأهداف الأيديولوجية الخاصة باصلاح التعليم عند الممارسة العلمية ؟

أولا : « تبرير » توقعات الآباء والأطفال فيما يتعلق بالتعليم والحركة الرأسية المطبقه •

ثانيا : التكيف مع وضع الفرد كأداة انتاج يخضع للاستغلال •

ثالثا : تعلم الانتظام فى المواعيد والخضوع للسلطة وعدم توجيه الأوامر والمسئولية الشخصية والتكييف مع الثواب والعقاب العرضى والمادى والشخصى — وكل ذلك يمكن تضمينه فى موضوع رئيسى هو « توجيه العمل » السليم فى اطار الامتلاك والاستغلال •

رابعا : اضفاء الشرعية على النظام المدرسى الذى يخصص قلة من السكان للحصول على التعليم العالى ويجعل من الامتحانات أداة جوهرية لتضليل نزعة الطبقة فى مثل تلك المذاهب التقسيمية •

خامسا : اضفاء الشرعية على علاقات الطبقة بين رأس المال الأجنبى والفلاحين والعمال وبين الطبقة الحاكمة المحلية والفلاحين والعمال •

سادسا : تمويه استثمار رأس المال الأجنبى فى اصلاح التعليم الأساسى بوصف ذلك الاصلاح بأنه رفض « للنماذج الأجنبية المستوردة » •

ان رأس المال قادر فى تلك اللحظة من التاريخ على أن يستخلص مزيدا من الفائض من الفلاحين دون حاجة الى رفع مستوى القوى المنتجة وذلك عن طريق زيادة عدد المنتجين الذين ينتجون للسوق ويعتمدون على السوق من أجل الاستهلاك الاساسى وسلع المنتج وفى نفس الوقت زيادة نسبة المباع مما يتم انتاجه وعن طريق تكثيف العمل أيضا • ومن هنا كان وضع النساء له أهمية حيث انهن كن دائما الفئة المهملة بطريقة واضحة جدا كقوة عمل لها شأنها بين الفلاحين وقد وردتنى كلمات الاقتصادى الغينى روبرت جاردنرانه (١٧) •

« بتزويد الافريقيين على المستوى الجماهيرى — شبابا أو كبارا ، رجالا أو نساء بالمعرفة والمهارة والفهم الذى يمكنهم من انتاج مزيد من السلع والقيام بمزيد من الخدمات التى يقدمونها مقابل دخول نقدية ، يمكنهم أن يوفروا لأنفسهم الحد الأدنى من ضرورات المستوى العصرى للمعيشة • ويتحتم عليهم أن يقدموا انتاجا اضافيا بحيث يستطيعون بجهود فردية أو جماعية أن يوفروا لأنفسهم الطعام الكافى والملبس والحذاء والخدمات الصحية والمسكن والاثاث والألعاب

---

(١٥) البرنامج التجريبى العالمى لمحو الأمية ، تقييم نقدى ، باريس ، مطبعة اليونسكو ، ١٩٧٦ •

(١٦) مستقبل التربية ، المجلد السادس رقم (١) و (٢) •

(١٧) روبرت • س • جاردنر « استراتيجيات التغير التربوى » مؤتمر جامعات أفريقيا الشرقية عن تعليم المدرس ، دار السلام ، معهد التعليم ، دار السلام ١٩٧٢ •

الرياضية ووسائل التسلية المدرسية والادخار من أجل الطوارىء ومرحلة السن المتقدمة » .

ان وصف فيرج للأساس المنطقى للتطور التاريخى للتعليم الجماهيرى للعمال فى الدول الرأسمالية المتقدمة (وبعض الدول الاشتراكية) يبدو الآن منطقيا للغاية فى اطار التقسيم العالمى للعمل فى النظام الرأسمالى العالمى الشامل « لقد كان الهدف الرئيسى نوعا من الترويض المعنوى أو الاقتحام الايديولوجي المصمم بحيث يؤدى الى قبول وضع معين » (١٨) وهنا تتفق مصالح رأس المال الاجنبى ودولة ما بعد الاستعمار والطبقة المحلية الحاكمة .

نظرة جديدة للاصلاح

ان اصلاح التعليم لكى يكون مفهوما يتحتم أن يفحص فى ضوء البيئة التى يعمل فيها . وما من أحد يستطيع أن ينكر الحاجة الى تقديم نمط عالمى « بصفقة التعليم الاساسى الى جميع شعوب الدول الرأسمالية النامية وأن يستخدم المنتجون فى انتاج فائض للتبادل . ومع ذلك فان المشكلة تصبح : ـ

(أ) ما هى الجوانب المناسبة لصفقة التعليم الأساسى ؟

(ب) لفائدة من تقدم مثل تلك الصفقة ، هل تقدم لفائدة الفلاحين والعمال ؟ أم لفائدة الطبقة الحاكمة ؟ أم لفائدة رأس المال الأجنبى ؟

(جـ) وأى نوع من نظم الانتاج يقدم ، رأسمالى أم اشتراكى ؟

أى نوع من أنواع اصلاح التعليم يتمشى مع مصالح الفلاحين والعمال ؟ ان اجابة هذا السؤال تكمن بالدرجة الأولى فى الممارسة العملية التى يقوم بها الفلاحون والعمال خلال عملية الكفاح من أجل التحرر القومى ومن أجل الاشتراكية . فطالما استمرت دولة ما بعد الاستعمار تقوم بدور الجهاز الوسيط بالنسبة لاستغلال رأس المال للفلاحين والعمال ، فان أجهزة الدولة الايديولوجية مثل المدارس لا تستطيع أن تخدم مصالح الناس . وكما أوضح فرير حديثا (١٩) .

« ان النظر الى التعليم المنظم كأداة للتحرر هو ببساطة ابتكار لقواعد اللعبة .. ان التعليم الذى يستخدم حقا كأداة للتحرير سوف يطابق عملية التنظيم الواعى للطبقات المحكومة فى ضوء تحويل البنيات المضطهدة » .

ومع ذلك فمن الامور الجوهرية ضرورة توضيح ما يمكن أن يكون عليه نظام التعليم كأداة للتحرير بعد انتصار الكفاح القومى من أجل التحرير وخلال عملية التحول الاشتراكى . لقد اقترحت عدة نقاط فى هذا الصدد : ـ

- تعليم جماهيرى يقابل احتياجات الفلاحين والعمال ويقوم على ايديولوجية الطبقة العاملة .
- رفع مستوى تطوير القوى المنتجة بأقصى سرعة ممكنة وفى نفس الوقت رفع المستوى التعليمى لجميع الناس صغارا وكبارا ، سواء الملتحقين بالمدارس أو غير الملتحقين بها ويرتبط بالنقطة السابقة شمولية التعليم الجامعى مثل ما يحدث بالفعل فى الصين وكوبا حيث تنتقل الجامعات الى العمال والفلاحين .

---

(١٨) روزا فيرج ، مستقبل التربية المجلد السادس رقم (١) ، ١٩٧٦ .

(١٩) بولوفرير : محو الأمية والحلم الممكن مستقبل التربية ، المجلد السادس رقم (١) ، ١٩٧٦ .

- وفيما يتعلق بالمضمون يجب العمل على زيادة سيطرة الجوانب الجوهرية للمعرفة فيما يتعلق ب (أ) التطور التاريخي للمجتمع الانساني القائم على النظرة التاريخية المادية (ب) الاطار المادى التاريخي الذى يدخل فى نطاقه المجتمع المقصود وكيفية بحثه وتغييره · و (ج) العلم والتكنولوجيا خلال الممارسة والتجريب والانتاج و (د) مهارات الاتصالات مثل القراءة والكتابة بل أيضا النطق الشفهى من أجل اتاحة الفرصة للمعرفة واكتساب المهارات ولزيادة مساهمة المنتجين أيضا فى صنع القرار الرئيسى فيما يتعلق بالانتاج وبالدولة ككل وبالمؤسسات الأخرى ·
(هـ) تطوير ايديولوجية الطبقة العاملة من خلال المساهمة المستمرة فى الانتاج اليدوى سواء كانت للفلاح والعامل والطالب على أى مستوى أو للمدير والخبير ·· الخ (و) رفع المستوى الثقافى الشامل للجماهير وزيادة مجال الانجاز الانسانى بالنسبة للجميع (ز) الغاء التناقض بين العمل الذهنى والعمل اليدوى فيما يتعلق بالمنهج (ويتضمن ذلك الاستراتيجيات التعليمية ووسائل التقييم وكذلك المضمون وأهداف المنهج ·· الخ) ·
- تحقيق ديمقراطية العلاقة المدرسية بين المدرس والطالب فى الفصل وغيرها من العلاقات وتطوير أشكال تعاونية للعمل ·
- تطوير طرق التدريس التى لا تعتمد على الحفظ والاستظهار من الذاكرة لتشجيع عنصر الابتكار والثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات والتفكير النقدى لدى التلميذ ·
- جعل الامتحانات انعكاسا للأهداف القائمة على أساس من الادراك والاتجاهات والتى سبقت الاشارة اليها ·
- عدم جعل الشهادات المدرسية أساسا للاختيار لوظائف معينة أو ترقيات معينة · ويجب جعل المكافآت المادية مبنية على أساس المساهمة فى تطوير الأمة وتقديم الخدمات للجماهير ·

وألا يكون الاختيار للمستويات التعليمية العالية بعد مرحلة التعليم الابتدائى مبنيا على أساس أوراق امتحانات موضوعة على أساس فردى وتقدير مدرسى فقط ولكن يجب أن يتضمن الاختيار أشكالا أخرى من التقييم تقيس المساهمة فى الانتاج والتعاون مع الزملاء من العمال ·· الخ ويجب أن يتبع التعليم الابتدائى أو ما يقابله من أنواع التعليم عامان أو ثلاثة من العمل الانتاجى كفلاح أو عامل انتاج (ونعنى عاملا وليس موظفا بأجر) وبعد هذين العامين يستطيع الزملاء من العمال أو الفلاحين أن يختاروا أولئك الذين يحتاجون مزيدا من التدريب لسد الاحتياجات المحلية أو الاقليمية القومية من القوى العاملة ·

كل تلك الاصلاحات يجب أن تكون جزءا من عملية تحول اشتراكى لعلاقات الانتاج وتحرير الاقتصاد القومى من سيادة واستغلال رأس المال الاجنبى · ومن الواضح أن مثل هذه الاصلاحات التعليمية يمكن أن تحدث فقط عندما تكون سلطة الدولة فى يد الفلاحين والعمال وعندما يصبح العمال هم الطبقة الحاكمة فيما يتعلق بالسيطرة على الانتاج ·· وطالما بقى الاقتصاد المتخلف جزءا من النظام الرأسمالى العالمى الشامل فان التعليم المرتبط به سوف يعكس بالضرورة تناقضات الاستعمار والتخلف ويخدم مصالح رأس المال الأجنبى دون مصالح الفلاحين والعمال ··

مقالات الملف الخاص

- قضايا وفرص فى التعليم قبل المدرسى
- التعليم قبل المدرسى فى الدول النامية
- تجربة فى التدخل السيكولوجى
- لعب الأطفال قبل سن المدرسة
- التعليم قبل المدرسى والأمهات العاملات فى المجر
- برامج التعليم غير الرسمى للأطفال والآباء فى بيرو
- الآباء يساعدون فى تربية أطفالهم : تجربة شيلى
- دور الحضانة النهارية فى السنغال
- مع الفقر وجها لوجه

التعليم قبل المدرسى في البلاد النامية

الكاتب : جلبرت دى لاندشير

استاذ بجامعة لييج حيث يتولى ادارة معمل علم النفس التجريبى ، ورئاسة معهد التربية وعلم النفس • من بين أحدث مؤلفاته : « مدخل الى البحوث التربوية ، التقييم المستمر والامتحانات : خلاصة الاختبارات ، تحديد أهداف التربية (بالاشتراك مع غيره) ، اعداد معلمى الغد » .

المترجم : أمين محمود الشريف

هناك عبارات ثابتة معينة ، لاتتغير بسهولة ، على الرغم من غموضها « التعليم قبل المدرسى » • ويبدو أن هذه العبارة تعنى فى مجالات كثيرة أن صغار الأطفال محرومون من كل تعليم حقيقى قبل انشاء معاهد تعليم الأطفال • وما من شيء هو أبعد عن الحقيقة من هذا القول •

وتدل الحقائق فى المجتمعات التقليدية ،وبخاصة فى البلاد النامية على مواصلة النشاط التعليمى ويحدث ذلك على الأخص حينما تكون الثقافة ثابتة مستقرة ويتوافر الانسجام التام بين المجتمع وظروف البيئة الطبيعية• يضاف الى ذلك أن ثبات واستقرار هذه التجربة التعليمية

الأولى هو الذى يخلق بعض المشكلات عندما تبدأ بين الشعوب عملية التبادل الثقافى.

وفى الثقافات التى يسود فيها قطاع النشاطات الأولية أى الريفية التى يمارسها ٩٠٪ من الاهالى العاملين ، والتى تتسم ـ لهذا السبب نفسه ـ بطابع ثابت ملحوظ ـ لا توجد حاجة الى أى نوع من التعليم قبل المدرسى بالنسبة ـ على الاقل ـ للأغلبية العظمى من الأطفال الذين لا يراد منهم طبقا لأصول التقاليد أن يمارسوا عملا قياديا ـ فنيا أو سياسيا ـ يتطلب علاقات وظيفية مع الثقافات الأكثر دينامية . أما بالنسبة للأقلية الذين هم قادة المستقبل فتتخذ فى شأنهم تدابير خاصة : كالدروس الخصوصية، والالتحاق ببعض مدارس الحضانة ، ثم متابعة الدراسة فى البلاد الصناعية .

وهكذا نكتشف فى صورة جديدة ذلك الحل الذى لجأت اليه أوربا فى القرنين ١٦ و ١٧ حيث تلقى قادة المستقبل فى النظم والأوضاع الاجتماعية التى امتازت بسبب ثباتها واستقرارها بأشكال تعليمية تهدف الى احياء النظام القائم وتجديده، تعليما فنيا ووظيفيا سواء بالالتحاق بمعاهد خاصة كالأكاديميات الارستقراطية فى فرنسا ، والأكاديميات الاليزابيثية فى انجلترا أو بالسفر الى الخارج وبخاصة الى البلاد التى يزدهر فيها نوع خاص من العلوم أو الفنون .

ويمكن القول بوجه عام ان التعليم المنهجى الحقيقى الذى يغلب عليه الطابع العلمى لا ينتشر وينمو على نطاق واسع الا فى الثقافات التى يلعب فيها القطاع الثانوى ـ العسكرى ـ دورا هاما بكل ما يترتب على ذلك من نتائج اقتصادية وسياسية وادارية وعسكرية .

ومثل هذه الثقافات التى تنمو ديناميتها بما يتناسب مع تطورها تستغل بصورة كثيفة متزايدة الامكانيات العقلية المتاحة ، وهو الأمر الذى حمل البعض على الاعتقاد بأن أهل هذه المجتمعات أكثر ذكاء وأكثر « مواهب » من غيرهم بل لقد ذهبوا الى حد القول بأنهم جنس متفوق على غيره من الأجناس البشرية . وتلعب العلوم الدقيقة دورا متزايدا فى العالم الصناعى . ذلك أن هذه العلوم مبنية بحكم طبيعتها على المنطق وهو من العلوم الفلسفية فى الأصل . ولكن هذا المنطق إتحول الى الرياضيات وهى أيضا مبنية على نوع من التفكير العقلى الذى يغلب عليه الطابع الموضوعى .

وتتطلب نظرياتها ومناهجها المعقدة من حيث التنظيم والعمل فكرا ولغة يتسمان بدرجة عالية من التجريد .

ولهذه الأسباب يبدأ التعليم المنهجى النظامى فى البلاد الصناعية فى وقت مبكر ويستمر مدة تزداد طولا يوما بعد يوم فى حياة الطفل .

فترة حاسمة

وهذا يؤدى الى مسألة هامة ، وهى ان العلماء قد سلموا بوجه عام منذ فترة من الزمن ـ بفضل تقدم علم النفس الدينامى ـ بأن أخلاق الانسان وعواطفه تتجلى خطوطهما العريضة ، بل تتحدد معالمهما فى السنوات الخمس أو الست الأولى من حياته

ويبدو أن هذه الملاحظة صحيحة على النطاق العالمى ٠وعلاوة على ذلك نستطيع الآن ـ فى البلاد الصناعية على الأقل ـ ان نضع نظريه مماثلة للنمو العقلى عند الطفل ٠

فمن المعروف أن « بلوم » فى كتابه الذى أصبح الآن من امهات الكتب قد استنبط من عدد كبير من الدراسات السابقة أن النموالعقلىللفردفى مراحله المختلفة يتطور على الوجه الآتى : فيما يتعلق بالمستوى العام للذكاء الذى يصل الفرد اليه فى سن ١٧ يتكون نحو ٥٠٪ من الذكاء بشكل ثابت فى سن ٤ ، ٣٠٪ بعد ذلك بين سن ٤ و ٨ و ال ٢٠٪ الباقية بين سن ٨ و ١٧ وبالتوازى مع هذا يبدو أن الحياة المدرسية تتحدد فى مرحلة مبكرة من الحياة ويقول بلوم فى ذلك انه عندما يبدأ الطفل السنة الأولى من المدرسة الابتدائية فان ٣٣٪ من مقدار تحصيله المدرسى يتقرر بالفعل ٠

وقد تتبع كراوس ١٤٨ طفلا فى الولايات المتحدة ، من بيض وسود وأمريكيين اسبانيين ، وشرقيين ، من مدارس رياض الأطفال الى سن البلوغ ٠ وهو يؤكد مشاهدات بلوم فى البيئة المدرسية ، وقد كتب كراوس يقول :

« لقد كان أول تقدير للذكاء عبارة عن اختبار من اختبارات القراءة أعطى للأطفال فى السنة الثالثة الابتدائية ، وقد وجد أنه يتفق بدرجة كبيرة وثابتة ، مع النتائج التى تم الوصول اليها فى اختبارات الذكاء ، ثم فى اختبارات فهم القراءة والرياضيات التى أعطيت للأطفال بعد ذلك » ٠

ويستطرد كراوس فيقول ان النتائج التى أسفر عنها اختبار الذكاء فى السنة الثالثة الابتدائية « كان من الممكن استخدامها » للتنبؤ بنجاح أو فشل أغلبية الأطفال فى السنوات المدرسية الست التالية وبذلك تغطى المرحلة الثانوية الأولى وربما المرحلة الثانية ٠

ويقول كراوس أخيرا انهلم يستطع سوى قليل من التلاميذ الذين رسبوا فى القراءة فى السنة الثالثة أن يتغلبوا على هذا الضعف ٠ وكان هذا القليل هم الأطفالالذين أسعدهم الحظ بالمساعدة الفردية من جانبالمتخصصين بمعالجةالضعف فى القراءة ٠

كل ذلك يؤكده « هسين » كما تؤكده ملاحظاتى الشخصية ٠ وقد انتهى هسين بعد دراسة طويلة أجريت فى السويد الى أن آراء مدرسى السنة الثالثة الابتدائية ونتائج اختبارات الذكاء التى أجريت فى نفس الوقت تقدم نبوءة طيبة عن مستقبل الحياة المدرسية ٠

وقد أوضح مينون فى أحد أقاليم المناجم البلجيكية أن المستقبل المهنى يتحدد فى سن العاشرة بالنسبة لأغلبية كبيرة من الأطفال المعوقين اجتماعيا وثقافيا ٠

ومن هذا يتضح أن « أسوبيل » محق فى قوله ان المشكلة النظرية والتجريبية الأساسية فى مجال الأبحاث البحتة والتطبيقية الخاصة بالأطفال المعوقين ثقافيا هى انعكاس آثار النقص الثقافى على نمو الذكاء اللفظى والنظرى ٠

ولا يسعنا الا أن ندهش ازاء اتفاق هذه الملاحظات المختلفة ، بيد أنها تتسم بالصحة الاحصائية المحضة ، لأننا نفتقر بصفة خاصة الى دراسة دقيقة للحالات التى تدحض فيها الحقائق هذه الحتمية المبتسرة ؟

وما أهمية ذلك بالنسبة للبلاد النامية ؟ لا شك أن المسألة على جانب كبير من الاهمية بالنسبة لهذه البلاد · ونحن نذكر ما شعرت به احدى المدرسات من خيبة الأمل عندما سمعت بهذه الأبحاث لأنها كانت توجه كل جهودها الى تعليم تلاميذ فى سن المراهقة من أبناء أمريكا اللاتينية الذين لم يتلقوا حتى هذه السن أى تعليم مدرسى · فهل ذهبت جهودها سدى ؟

كلا ! ولكن هل هناك أمل فى استعادة كل الوقت التعليمى الضائع ؟ لايمكن الجزم بذلك · ففى حين انه يمكن فى سن متأخرة نسبيا احراز تقدم لا بأس به فى مجال التعليم الاجتماعى يبدو الأمر مختلفا تماما فى المجال التجريدى والرمزى ويبدو أنه اذا لم يكتب نوع معين من التعليم الرمزى الاساسى فى الوقت المناسب (خلال « الفترات الحساسة » كما تقول منتسورى) فان الاستعداد لاكتسابه يتضاءل ويتناقص ترى : كم عدد العمال شبه المهرة فى الغرب الذين توقفوا عن التعليم النظامى فى سن العاشرة ، ثم استطاعوا أن يغيروا دراستهم ويشرعوا فى حياة عقلية جديدة ؟

على أن غموض الكثير من الأفكار والأسئلة السابقة واضح · ذلك أن هذه حتى لو كانت مستمدة من بحوث دقيقة ، فلا شك أن صحتها مقصورة على لون واحد من الثقافة · ألا يجب أن نسأل ــ مثلا ــ أليست البلاد النامية بحاجة الى رجال عمل مدربين « على الطبيعة » بدلا من مفكرين ذوى أعداد أكاديمى طويل ؟ وهل بعض الظروف الثقافية فى بلاد معينة تيسر النمو المتأخر أكثر مما يحدث فى الغرب ؟

اننا لا يسعنا الا أن نذهل اذا علمنا أن بعض الدراسات الواسعة النطاق والشاملة لكل الثقافات لم تجر منذ سنوات لايضاح هذه المشكلات · ترى : هل كان الباحثون يعزفون عن اثارتها ؟ هل أرادوا تجنبها ؟ لو صح هذا لكان خطأ من جانب البلاد النامية ، لأنه اذا ثبت أن المصير العقلى للانسان يتقرر على النطاق العالمى منذ الطفولة ، فان هذا لا يعنى أن الموقف فى هذه البلاد يدعو الى اليأس ، فلقد واجه الغرب نفس هذه المشكلة فى زمانه ·

والخلاصة أنه تنشأ طائفة من المشكلات ذات الآثار التعليمية الأساسية والمباشرة خلال فترة الانتقال من الاقتصاد البدائى الى التصنيع الحديث وتطوير الخدمات · وهذه العملية ذات تأثير دينامى على كل الثقافة التى تجد نفسها بعد الركود والسكون مضطرة الى خلق اشكال جديدة من التكيف واتباع أنماط سلوكية مرنة وخلاقة لم تتعودها من قبل ·

وغالبا ما يكون هذا التحول فجائيا ، وهو يتطلب بصفة خاصة (ا) تكثيف الاتصال والمعلومات وبخاصة المكتوبة (ب) استخدام لغة واسعة الانتشار وغالبا ما يتعين تعلم هذه اللغة من لا شىء (جـ) صبغ التعليم بالصبغة النظامية .

وتحقيقا للتبادل الثقافي الذى نهتم به يجب أن يتعلم الاطفال كيف يدركون العالم بوسائل كانت حتى الآن غريبة عليهم جزئيا أو كليا وأن يتم تعليمهم المفاهيم غالبا في المدرسة بلغة أجنبية أيضا لا يعرف الطفل عنها شيئا فى الأصل ٠

واذا لم يقم الأطفال بهذه العملية ـ وهو أمر محتمل جدا ـ حتى سن ٦ و ٧ أو بعد ذلك حين يظل ٢٠٪ فقط من ذكائهم غير مكتمل النمو فان الدائرة الخبيثة من الصعوبات والمشكلات سوف تستحكم حلقاتها ٠

وفى أثناء كتابة هذه السطور ينصرف التفكير بصفة خاطئة الى أقاليم العالم التى تضعف فيها الصلات مع الثقافة السائدة فى العصر الصناعى الحالى أو عصر ما بعد الصناعة ٠ وهناك بالطبع حالات كثيرة أقل وضوحا مما ذكرناه ٠ ولكن هناك كل الأسباب التى تحمل على الظن بأنها تتسم ـ بدرجات متفاوتة ـ بالصعوبات الأساسية التى نحاول بيانها ٠ ومن هنا كان ذكر الحالات المتطرفة الخبيثة من الصعوبات والمشكلات سوف تستحكم حلقاتها ٠

دور التعليم قبل الابتدائى

وواضح أن جميع الاعتبارات السابقة تثبت فى نظرى ضرورة الاتصال فى وقت مبكر بقدر الامكان بالأساليب الفكرية والأنماط الثقافية فى العالم الذى سوف يندمج الراشدون فيه ٠

ويجب أن يتم ذلك على نحو يؤدى الى التغلب على الصعاب الهائلة التى تعترض سبيل التوازن والاستمرار بين الثقافة الأصلية التى انغمس فيها الطفل منذ السنوات الأولى من حياته ـ وظاهر أنها أكثر السنوات حسما فى حياته ـ وبين ثقافة لا صلة لها تقريبا بتلك الثقافة سواء من ناحية الاتجاهات والقيم أو من ناحية السلوك نحو العالم الطبيعى ٠

وهنا يلعب التعليم قبل المدرسى دورا حاسما ٠ وبخاصة فى تكوين خلفية تجريبية لا يتسنى بدونها أن يكون للتعليم أى معنى بالنسبة للتلميذ ٠ وبدون هذا المعنى يلجأ التلميذ الى حل يائس الا وهو حفظ كل ما يلزم للتقدم الأكاديمى عن ظهر قلب ، ودون فهم ٠ ومن غريب الاتفاق أن معايير النجاح هى بالضبط قدرة التلميذ على ترديد العبارات والجمل الجامدة التى تعلمها ، شأنه فى هذا شأن الببغاء ، وعجزه عن تطبيقها على الحقيقة ٠

وما هى اللغة التى يجب استعمالها فى التعليم قبل المدرسى ؟ اذا تذكرنا الاختبارات العديدة التى أجريت فى الماضى لأغراض مختلفة ، بدا لنا أن الحل الممكن الوحيد هو الاقتصار فى البداية على استخدام اللغة التى يسمعها الطفل منذ ولادته والتى يجرى بها الحديث فى دائرة الأسرة ٠ فبهذه اللغة يجب معالجة الدراسة الكمية للبيئة ، وتفسير الحقائق تفسيرا بسيطا من غير تعمق فى النواحى العلمية ، وكذلك ـ بالطبع ـ بعض النواحى النوعية الجوهرية اللهم الا فى الحالات التى يتعذر فيها ذلك بسبب قصور مفاهيم اللغة الأصلية ٠ ...

ومنذ بداية التعليم الابتدائى يجب تلقين الطفل مبادىء اللغة الرئيسية التى سوف يتابع بها التعليم فى المدارس الثانوية ثم فى المدارس العليا فى النهاية ولكن يجب الاعتماد حتى سن ٨ أو ٩ على اللغة الأصلية (لغة الأم) ضمانا لعمق الفهم ·

ويجب ـ كما قلنا ـ اثراء تجربة الطفل الحية ، وهو سوف يكتشف بصفة خاصة فى البيئة المدرسية تلك العناصر الثقافية التى لم يرها فى البيئة المنزلية وهى عناصر ضرورية لكى يفهم المناهج الدراسية التى تنتظره · ويجب فى هذه المناهج ان يراعى فى المقام الأول فهم معنى الزمان والمكان وأسباب الاشياء وتدريب التلاميذ عند كل فرصة على تلك التمارين التى تنطوى على التسلسل والتصنيف والتجميع فيما يتعلق باكتشاف العلاقات المناسبة بين الاشياء ، مع ملاحظة أن يكون الهدف النهائى هو تنمية ملكة التفكير والاستنباط ، دون اغفال تنمية العواطف الطيبة والوعى الأخلاقى ·

وليس المراد من هذه الاقتراحات القليلة أن تكون مشروعا للمنهج المدرسى · وانما هى خطوط ارشاديةللتفكير سواء فيما يتعلق بوضع البرامج التعليمية أو اعداد المعلمين · وهى أيضا توضح الطريق الوحيد لكسر الدائرة الخبيثة (المفرغة) الناتجة عن عادة الاستظهار التى أشرنا اليها آنفا ·

معاهد التعليم : اعتبارات عملية

هل من الممكن تعميم التعليم قبل الابتدائى فى البلاد النامية تعميما عاجلا ؟ من المؤسف أن الجواب عن هذا السؤال بالنفى · وترجع أسباب ذلك لا الى قلة الموارد فحسب بل أيضا ـ وربما كان هذا هو السبب الأهم ـ الى قلة المدرسين الأكفاء ، ذلك أن حسن ادارة التعليمقبل الابتدائى يتطلب الماما راسخا بمبادىء علم النفس والتربية ، ومدرسين مروا بكل مراحل الاعداد العقلى والوجدانى التى يجب أن يمر بها تلاميذهم ـ بدورهم ـ تحت اشرافهم ·

وهنا يطالعنا سؤال هام وهو : هل يجدر بنا استخدام الاستثمارات الضخمة فى التعليم الابتدائى اذا لم يوصلنا هذا التعليم ـ فى غياب التعليم قبل الابتدائى ـ الا الى نتائج سطحية فيما يتعلق بأغلبية التلاميذ ·

وهكذا نعود الى سؤال سابق على جانب كبير من الاهمية وهو : هل صحيح ان نمو الانسان عقليا ووجدانيا فى المجتمعات غير الصناعية يتقرر فعلا فى سن ٧ أو ٨ ، واذا لم يكن كذلك ، فما هو الواجب عمله للتغلب على هذه المشكلة ؟

ونظرا لما لهذا السؤال من أهمية كبرى بالنسبة لمستقبل العالم ، تتجلى

الحاجة الواضحة والملحة الى اجراء بحث واسع النطاق فى معظم الثقافات المختلفة. والأمل كبير فى أن تولى المنظمات الدولية والمؤسسات الخاصة هذه المشكلة أولوية البحث والدراسة .

وماذا تستطيع أن تفعله الدول النامية فى الوقت الراهن ؟ نقول انها سوف تعمد على المدى القصير ـ وان بدا هذا الاختيار مخالفا لمبادىء الديمقراطية ـ الى الاستمرار فى اعطاء الأولوية لتعليم أقلية ممتازة ثقافيا تستطيع أن تزود البلاد بما تحتاج اليه من كبار الموظفين والمثقفين .

ولكن يجب ـ بالتوازى مع هذا ـ أن تعد هذه البلاد على أساس نظرى سليم أكبر عدد ممكن من المدرسين الشبان للتعليم قبل الجامعى . ويجب ألا يتم اعداد المدرسين بأقل التكاليف . ففى اليابان ـ مثلا ـ يتلقى مدرسو الحضانة فى المستقبل دراسة جامعية كاملة . وقد اقترحنا فى مقال آخر أنه يجب أن يكون هذا النظام الزاميا فى جميع الدول الأوربية .

وبعد ٢٥ سنة من الدراسة والملاحظة الميدانية فى البلاد النامية ، وفحص دقيق لنطلاب الجامعيين فيها آمنت ايمانا عميقا بأنه كلما شرع مركز للتعليم قبل الابتدائى مزود بالمدرسين الاكفاء ، فى العمل بالبلاد النامية ، فانه يكون معهدا لتنمية المواهب .

وفى هذا المجال يمكن أن تلعب مراكز تنمية المجتمع دورا حاسما ، لأنه اذا تبنى المجتمع ـ وبخاصة قياداته ـ فكرة التعليم قبل الابتدائى ، أتاح المواردالللازمة لهذا التعليم ، واستطاع أن يعتمد على عالم من الراشدين يقدر قيمة هذا التعليم وبالتالى يولد فى الطفل الاتجاهات الايجابية التى هى مفتاح النجاح فى التحليل الأخير .

حكاية هى الختام

بعد اطلاق سبوتنيك (أ) فى الفضاء ، أتيحت لى الفرصة لاجراء مسح واسع للتعليم فى الولايات المتحدة . وكانت هذه البلاد تعيش اذ ذاك فى شبه صدمة وتستميت فى السعى وراء احياء روح الابداع العلمى . وكانت الوسائل التى تستخدم أحيانا لهذا الغرض لا تخطر على بال ، فقد لاحظت بالفعل أنهم يستخدمون فى أحد فصول السنة الاولى بالمدرسة الابتدائية فى ولاية نيو انجلند جدول مندليف لتعليم الحروف والارقام ! وما أعجب أن يتم اعداد علماء بالذرة فى المستقبل فى مثل هذا الوقت المبكر !

وفى نهاية شهور طويلة من المشاهدة والملاحظة كانوا يسألوننى غالبا عما أقترحه من الاصلاحات المدرسية • ولشد ما دهش القول الذين تحدثت اليهم عندما علموا أننى لا أقترح زيادة الحصص المقررة للعلوم فى المدارس الثانوية أو وضع برامج متطورة أو اتباع طرق تعليمية جديدة ، وانما كل ما اقترحته هو تطوير دور الحضانة وفتح أبوابها لجميع الناس على حد سواء حيث كانت وقفا على الأقلية الغنية ، وكنت أعتقد حتى فى ذلك الوقت أن للسنوات الأولى من الحياة تأثيرا كبيرا على نمو الرجال والأمم •

وقد قوى هذا الاعتقاد فى نفسى على مر السنين • ولو كنت وزيرا للتعليم باحدى الدول النامية لما هدأ لى بال حتى أرى بجانبى فريقا صغيرا يؤمن حقا بأهمية التعليم قبل الابتدائى •



تجربة فى :
التدخل السيكولوجى

الكاتبان: ديفيد وود
و ميريام هارس

محاضر فى السيكولوجيا (علم النفس) بجامعة نوتنجهام ، انجلترا . زميل سابق بمركز الدراسات العقلية ، بجامعة هارفارد .

ميريام هاريس (المملكة المتحدة) منتدب من مجلس البحوث الاجتماعية ليتولى تنسيق البحوث بهيئة بحوث التعليم قبل المدرسى باكسفورد . مساعد باحث سابقا بمعهد تافستوك للعلاقات الانسانية .

المترجم : أمين محمود الشريف

25

يمكن القول بوجه عام أن معظم المحاولات التى بذلت لتطبيق المعلومات السيكولوجية (الخاصة بعلم الاجتماع) على شئون الحياة اليومية قد باءت بالفشل . وهذا يصدق بصفة خاصة على المحاولات التى بذلت لوضع الخطة والادارة الفعالة لمؤسسات التعليم قبل المدرسى .

ويصف هذا المقال مشروعا يهدف الى تطبيق المعلومات الخاصة بالنمو المبكر فى تلك الحالات التى تتم منها رعاية الأطفال خارج نطاق الأسرة وقد صادف هذا المشروع عدة مشكلات أساسية نجم بعضها عن طبيعة وقصور المعلومات السيكولوجية ذاتها ، ونجم بعضها

مباشرة عن محاولة التعاون بين الممارسين (القائمين بالعمل) والاكاديميز (اهل النظر والبحث العلمي) ٠

وسنلخص في هذا المقال الحلول التي اقترحناها لهذه المشكلة المختلفة ، والاستراتيجيات الخاصة بمعالجتها ٠ وسنحاول بالقدر الذى نستطيعه حتى الآن أن نقيم مدى فاعليتها ٠ وجدير بالذكر أن مشروعنا لم ينته بعد ، لأنه لم يمض علينا في العمل سوى عام أو يزيد قليلا ٠ ولهذا كانت دراستنا لهذا الموضوع غير كاملة بحكم الضرورة ٠

فى المملكة المتحدة

ان المسئولية عن المؤسسات التعليمية المخصصة للأطفال دون الخامسة موزعة بين ادارة التربية والعلم ، وادارة الصحة والأمن الاجتماعي وتشرف ادارة التربية بصفة عامة على مدارس الحضانة ، وفصول الحضانة الملحقة بالمدارس الابتدائية ٠ وهذه تقبل الأطفال من سن ٣ ، وترعى الطفل أما نصف يوم (٢½ ساعة) واما يوما كاملا وهذا أمر نادر (المراد باليوم الكامل هو اليوم المدرسى أى من الساعة ٩ر٣٠ الى ١٥ر٣٠ تقريبا ، وليس المراد به يوم العمل الكامل) ٠ ويتولى ادارة هذه المدارس والفصول مدرسات مؤهلات تساعدهن حاضنات مدارس الحضانة ، وأحيانا تساعدهن موظفات غير مدربات ٠ وهذه المدارس والفصول جزء من النظام التعليمي ٠

أما جميع الأنواع الأخرى من رعاية الأطفال فهى من اختصاص (ادارة الصحة والأمن الاجتماعي) وهى عبارة عن دور حضانة نهارية ، وحاضنات ، ومجموعات رفاق اللعب ٠ فأما دور الحضانة النهارية فترعى الأطفال رعاية كاملة طول النهار منذ الطفولة المبكرة الى وقت التحاقهم بالمدرسة (وان كان بعضها يشترط حدا أدنى من السن) وهى تهتم عادة بالحضانة لا بالتعليم ٠ أما الحاضنات أو جليسات الأطفال فهن نساء سجلن أسماءهن قانونا لرعاية الأطفال فى منازلهم ٠ وأما مجموعات رفاق اللعب ، وان كان يشملها نفس التشريع الذى يشمل دور الحضانة النهارية والحاضنات ، فهى تعد ظاهرة تختلف اختلافا تاما عنهما ٠ ذلك أن مجموعات رفاق اللعب عبارة عن حركة تطوعية قامت بها امرأة فى أوائل الستينات لتهيىء لطفلها تجربة جماعية فى منطقة خالية من مدارس الحضانة ٠ وتضم الآن مجموعات رفاق اللعب مالا يقل عن ٣٠٠ر٠٠٠ طفل يلتقون معا نصف يوم فى عدد من البيئات ٠ وهم يعتمدون — الى حد كبير — على أمهات متطوعات ، ولكل مجموعة مشرفة سوف يتم تدريبها بواسطة جمعية رفاق اللعب قبل التعليم المدرسى التى تحولت الآن الى هيئة قومية تطوعية ٠

تلك هى أنواع الرعاية والادارات الحكومية المركزية المشرفة عليها ٠ ولكن هناك ادارات أخرى ذات اختصاصات متعارضة فى أغلب الأحيان ٠ منها — مثلا — ادارة العمل التى تختص ، بصورة مباشرة — بوضع التشريعات — المتعلقة بالأمهات العاملات ومنها ادارة البيئة التى تختص بتقرير الأولويات فى مجال الاسكان وتوفير أماكن اللعب ٠ هذا واختصاصات وسياسات هذه الادارات المختلفة كثيرا ما تتعارض فيما يتعلق برعاية الأطفال دون سن الخامسة ومن هنا نجد أن (ادارة التربية) تهتم بالتوسع فى رعاية الأطفال بعض الوقت فى قطاع مدارس الحضانة ٠ وبالمثل تشجع (ادارة الصحة) نمو مجاميع رفاق اللعب كنوع من الرعاية الاجتماعية لتخفيف

العبء على الأمهات غير العاملات • بيد ان هذه الادارة تعارض الزيادة الشاملة فى الرعاية النهارية للأطفال اعتقادا منها أن أمهات صغار الأطفال يجب ألا يتفرغن للعمل فى حين أن التشريع الخاص بالمرأة العاملة الصادر من ادارة العمل يخول المرأة الحق فى اجازة الوضع ، والعودة الى عملها عقب الولادة مباشرة ، اعترافا بالاتجاه العالمى فى هذا الشأن • ومن هنا تفتقر المملكة المتحدة الى سياسة شاملة لرعاية الأطفال مما أدى الى ظهور نظام للرعاية يفتقر الى التنسيق • وعلى الرغم من المحاولات التى بذلت أخيرا لتشجيع التنسيق والتعاون على الأقل ، فان انعدام الادارةالسياسية وقلة المال لا يبشران بالأمل المشرق فى هذا الصدد •

وعلى الرغم من أن الحكومة المركزية مسئولة ـ عن طريق الادارات ـ عن وضع (أو عاجزة عن وضع) سياسة وتوجيهات عامة بشأن رعايه صغار الأطفال ، فان الاشراف الفعلى لرعايه الأطفال قبل التعليم المدرسى انما يتم على المستوى المحلى عن طريق نظائر هذه الادارات فى النظم الادارية المحلية ـ أعنى السلطات التعليمية وادارات الخدمات الاجتماعية • فعلى هذا المستوى تتخذ القرارات الخاصة بطبيعة الرعاية ومستوياتها • ولذلك نرى الأنواع المختلفة من الرعاية قد تختلف ـ بل تختلف بالفعل ـ اختلافا كبيرا من مقاطعة الى أخرى • فقد يتوافر فى احدى المقاطعات ـ مثلا ـ عدد كبير من الأماكن فى مدارس الحضانة دون توافر أى نوع من الرعاية النهارية ، فى حين نرى الأمر بالعكس فى مقاطعة أخرى • ثم ان نسبة الأماكن فى مدارس الحضانة طول اليوم أو نصفه قد تختلف اختلافا كبيرا تبعا للاتجاهات المحلية • فبعض السلطات قد تشجع مجاميع رفاق اللعب بمنحها اعانة كبيرة عن طريق ادارة الخدمات الاجتماعية ، فى حين أن غيرها قد يرى فى مثل هذا العمل تقليلا من التعليم قبل المدرسى ، وقد لا نجد شيئا من الرعاية على الاطلاق فى بعض المناطق • وفى مجال الرعاية النهارية تشجع بعض المناطق نظام الحاضنات اعتقادا منها أن الحاجة تدعو الى شكل ما من الرعاية النهارية • وعلى الرغم من صعوبة الاشراف على الحاضنات فانها تأمل أن بعض الاستثمار فى مجال الحاضنات كخدمة اجتماعية سوف يدر عائدا مجزيا ، وذلك فى حاجة عدم توافر المال اللازم بفتح مراكز جديدة للرعاية النهارية • وهناك سلطات أخرى لا ترغب فى تشجيع نظام الحاضنات اما لأنها ترى أن هذا النظام لا يوفر أسباب الرعاية الكاملة للأطفال ، واما لأنها ترى أن تشجيع هذا النظام يشجع أمهات الأطفال الصغار على الخروج من بيوتهن لممارسة العمل •

ومن ذلك يتضح أنه لا توجد سياسة قومية متفق عليها بشأن طبيعة ومدى الرعاية اللازمة للأطفال قبل التعليم المدرسى • والواقع أنه لا يوجد اتفاق بشأن ما اذا كانت حاجة الطفل الأساسية هى الحضانة أم الرعاية الاجتماعية أم التعليمية كما لا يوجد اجماع فى الرأى على مدة الرعاية واستحسان تفرغ الأم للعمل • ومن هنا يتضح أن الموضوع محل اختلاف شديد ، ومثار الكثير من الجدل السياسى •

كذلك كان من الضرورى الاعتراف بالقيود التنظيمية والادارية التى كنا نحن والممارسات نعمل فيها • ولكن كيف كان يمكن معالجة هذه المشكلة ؟ لقد كان أحد الحلول التى اهتدينا اليها هو أن نختار احدى السلطات المحلية كوحدة تعطى مجال الرعاية كلها • وكان الاختيار المناسب هو مقاطعة اكسفورد شاير • ونحن نعرف بالطبع أنها ليست مقاطعة نموذجية وأى مقاطعة يمكن أن تكون نموذجية ؟

ولكن كان اعتقادنا أنها يمكن أن تتخذ نموذجا ـ أو موضوعا للدراسة ـ لغيرها من المقاطعات على أن تكيف المقاطعات الأخرى هذا النموذج بما يتفق مع ظروفها الخاصة . ورأينا من الأمور الجوهرية أيضا أن نطلع المشتركين فى البحث على أهدافنا تحقيقا لفكرة البحث التعاونى ، وقد حالفنا حسن الحظ فى هذا المجال . وخلال الشهور الأولى أجرينا اتصالات على مستويات مختلفة فى الادارة التعليمية ابتداء من مدير الادارة الى كبير مستشارى التعليم الابتدائى ، ومعلمات مدارس الحضانة وموظفيها ، كما أجرينا اتصالات فى ادارة الخدمات الاجتماعية ابتداء من المدير الى كبيرة الباحثات الاجتماعية الخاصة بالحاضنات ورفاق اللعب ، والمسئولين عن دور الحضانة النهارية وانتهاء بالباحثات فى أمر الحاضنات ورفاق اللعب وموظفات دور الحضانة . وتحدثنا الى جمعية رفاق اللعب وعقدنا اجتماعا مع طائفة من الباحثات والمدربات فى مجال رفاق اللعب . وهكذا اتصلنا بكل من له اختصاص فى مجال رعاية الأطفال قبل التعليم المدرسى فى مقاطعة إكسفورد شاير .

البحث عن هدف مشترك

كان الغرض الأصلى لفريقنا هو فحص الكتب المؤلفة وما فيها من معلومات حول نمو الأطفال قبل التعليم المدرسى ، ومعرفة التوصيات التى يمكن أن تقدمها هذه المعلومات الى من تقع عليهم المسئولية العامة والمباشرة عن هؤلاء الأطفال ، فعقدنا أولا سلسلة من الندوات ضمت بعض الباحثين ، ومدرسات تمارس العمل بمدارس الحضانة كما ضمت بعض المشتغلين باعداد المدرسات ، والمشرفات على مجموعة رفاق اللعب ، والأفراد المكلفين بتنظيم التعليم المبكر والاشراف عليه .

وكما كان متوقعا فى ضوء ما أشرنا اليه آنفا من تضارب الآراء العديدة حول احتياجات الأطفال قبل التعليم المدرسى ، أدت هذه الاجتماعات الأولية الى مناقشات واسعة ، وأحيانا الى مجالات صريحة حول أغراض ومسئوليات المؤسسات المعنية برعاية الأطفال قبل التعليم المدرسى . وقد انتهت هذه المناقشات الى رفض ما يمكن أن يسمى استراتيجية التدخل « المعتادة » ، وأكثر الاستراتيجيات شيوعا فى هذا الشأن أن يذهب الباحث الى المشتغلات بالتدريس وفى ذهنه طريقة خاصة ، ونظرية معينة تتألف من طائفة من المقولات الظنية (فرضيات) بشأن الطريقة المثلى لمعاملة صغار الأطفال . وتهدف هذه المقولات ـ كما يفعل جون توف (١٩٧٧) حاليا ـ الى توجيه المدرسين الى اتباع أساليب معينة من المحادثة مع الأطفال على اعتقاد أن صور الاستعمالات اللغوية تؤدى الى تنمية ضروب معينة من الذكاء والقدرة . والواقع أن هناك من الدلائل ما يؤيد القول بأن الطريقة المميزة التى تستخدم بها اللغة لمساعدة الطفل والسيطرة عليه تساعده على حسن معالجته لأنواع معينة من المشاكل ، كما تساعده على النجاح فى بيئة تعليمية نظامية (برونر (١٩٧١) ، وورد (١٩٧٧) . بيد أن هذه الدلائل غير قاطعة ، لأن مثل هذه الاستراتيجية تفترض أن القائمات على رعاية الأطفال قبل التعليم المدرسى يقبلن مثل هذا الهدف التعليمى والسياسى ويشاركن فيه . وقد شعرنا أن المدرسات الممارسات للعمل ـ وبخاصة فى رفاق اللعب ـ يرفضن الفكرة القائلة بأنهن مكلفات بالقيام بمثل هذه التجارب «العلاجية» وشعرنا نحن أيضا أننا لا نعرف الكثير عن مشاكلهن وأمانيهن ، ورغبتهن فى اتباع مثل هذه الخطة المرسومة .

ولذلك انتهينا بالتدريج الى أنه لا فائدة ترجى من اســتنباط أهداف عامه مشتركة من الدلائل العلمية. وبينما كنا نتجه نحو هذه النتيجة. برز أحد الموضوعات بقوة من خلال مناقشاتنا ، الا وهو موضوع التركيز فى الأطفال . وقد انفق عليه فيما يبدو معظم أعضاء الندوة ، وخلاصته أن يهتم رفاق اللعب ومدرسات الحضانة بتنمية قدرة الأطفال على العمل بطريقة مستمرة متصلة على تحقيق هدف معين باعتبــاره غاية مرغوبا فيها سواء أكان هذا الهدف فى مجــال اللعب . أم فى منهج دراسى نظامى . وكان هناك بعض المؤلفات التى تبحث فى هذا الموضوع ، وكانت مصدرا نافعا لنا يبين العوامل التى تؤدى الى تنمية التركيز .

وقد رأينا بعض الفروق الهامة بين التوصيات التى استقيناها من هذه المؤلفات وبين ما جرى عليه العمل فى دور التعليم قبل المدرسى ، ولذلك كان هناك مجــال للمناقشة والتطوير . وقد أتاحت لنا هذه المؤلفات فرصة لنرى هل التنبؤات المستقــاة من تلك الأدلة التجريبية تثبت على محل الفحص فى بيئة الحياة الواقعية . لقد بدا أننا حققنا أول هدف لنا ألا وهو وضع برنامج مشترك .

التركيز

أدى فحصنا للمؤلفات الخاصة بالتركيز الى الكشف عن ثلاثة عوامل من شأنها أن تنمي أو تعوق قدرة الطفل على العمل المستمر الموجه توجيها ذاتيا نحو هــدف معين ، وفيما يلى بيان هذه العوامل : ــ

إن الاستمتاع الشديد بالعمل العقلى والجسمى المستمر لا ينمو اذا حرم الطفل قبل الولادة وفى أثناء سنوات التكوين الأولى من طعام مغذ متوازن . وقد بدا أن هذا الأمر لا صلة له بموضوعنا على الرغم من أن سوء التغذية أمر معروف فى بعض البلاد الغنية نسبيا كالمملكة المتحدة . ولكنه على كل حال يذكرنا دائما بأن النمو العقلى والاجتماعى لا ينفصل عن المستوى العام للمعيشة .

ثم ان الراشدين من بين أفضل الأمور التى تحدث للأطفــال ، وأسوئها فى الوقت نفسه ، اذ تشير طائفة متزايدة من المعلومات فى سيكولوجية النمو الى الفكرة القائلة بأن اشتراك الراشدين فى ألعاب الأطفال الأولى ــ وكثير من هذا الاشتراك تلقائى وغير ملحوظ فى الحياة اليومية ــ يساعد على النمو اللغوى والعقلى والنمو الاجتماعى كما يحد منهما (برونر ، ١٩٧٥) . وعلى الرغم من أننا لا نزال بعيدين عن التقدير الكامل لكل الفروق الفردية فى استجابة الأطفال للراشدين أو استجابة الراشدين للأطفال ، فقد عرفنا منذ زمن أنه حيث لا يحدث اتصال مستمر مع الراشدين فان الأطفال يعانون نقصا فى النمو العقلى والعاطفى . وكذلك تتأثر أيضا رغبــة الطفل فى التركيز وقدرته عليه بسلوك الراشدين . وان مجرد وجود أحد الراشدين من شأنه أن يطيل فترة انهماك الطفل فى نشاط ما . فقد أوضح جيل زيفين (١٩٧٤) ــ مثلا ــ أنه عندما يعزف الطفل عن لعبة ما فان التحدث اليه عنها وامتداح مزاياها لا يرجى أن يشوقه اليها أكثر مما لو تركنا الأمر على ما هو عليه . ومن الطرق الممتازة الأخرى للقضاء على رغبة الطفل فى عمل أو نشاط ما هو اتباع القــاعدة البسيطة الآتية (أ) أن تجد شيئا يبدو أن الطفل يتلذذ به (ب) ثم تمتدحه أو تكافئه على ممارسة هذا العمل بعض الوقت (ج) ثم تتوقف عن امتداحه أو تتجاهله . وكذلك

من الطرق الناجعة التى تضمن استمرار الطفل فى عمل شىء تفضل أنت ألا يعمله هو اظهار غضبك وثورتك على هذا الشىء ٠

وقد تساءلنا : كم مرة نرتكب مثل هذه الأخطاء بطريقة تلقائية (اذا ترتب على سلوكنا مثل هذه النتائج العامة خارج نطاق العمل) ؟ وعلى كل حال فمن المفيد أن نتحدث الى الطفل الصغير عن المتعة التى يفقدها نتيجة عدم اهتمامه بشىء ما ، وان نمتدحه على شىء يتمتع به فعلا ونشاركه فيه ٠ ترى هل نتعلم سريعا ألا نرتكب مثل هذه الأخطاء ٠

الأنشطة التركيبية

على الرغم من أن الأدلة المتوافرة لدينا فى هذا الموضوع ليست قوية فان بعضها يدل على أن الأطفال أقدر على التركيز لمدة أطول فى الأنشطه التى لها أوضاع (تركيب) خاصة أو التى تحكمها قواعد معينة ٠ فالطفل يجنح الى المشاركة فى ادخال تغييرات على موضوع يعرفه من قبل ، وفى الألعاب المبنية على شىء معروف والأعمال التى تثير مشكلات معروفة (ميلر ، ١٩٦٨) ٠ وقد نوه بعض علماء النفس بما للألعاب « المحكومة بقواعد خاصة » من دور كبير فى مساعدة الطفل على تنمية القدرة على التوقع ، وتنمية ملكة التذكر ٠ وهناك بعض الألعاب البسيطة التى تستهوى أفئدة الأطفال وآباءهم مثل لعبة « بيكابو » (١) التى تشتمل على قواعد محددة للتوقع مقرونة بعنصر المفاجأة٠وهكذا يبدو أن المشاركة فى الألعاب التركيبية المحكومة بقواعد معينة تلعب دورا هاما فى تنمية قدرة الطفل على التخطيط والتوقع ، وتدعم نشاطه، وتساعده على تنمية الشعور بالسيطرة والقوة ٠

والعادة المتبعة فى مجال رفاق اللعب ، ومدارس الحضانة بالمملكة المتحدة هو الاهتمام بشخصية الطفل (تنمية صفاته الفردية والاجتماعية) لا بمعلوماته٠ فالتركيز فى هذه المدارس منصب على النشاط الذاتى للطفل وتيسر كل المواد والمعدات له ، واستخدام المواد غير المركبة مثل الصلصال والرمل والماء الخ التى تسمح له بالتعبير عن ذاته ، ولا تحد من قدرته على الخلق والابداع ٠ ودور الراشدين فى هذا المجال غير واضح ، ولكنهم يشاركون فى تمكين الطفل من التعبير الحر ، واتاحة المواد له ، وتهيئة الجو المناسب للتعليم الذاتى ٠ والواقع أنهم مطالبون بالانزواء ، وعدم الظهور (شاليبراس ، ١٩٧٤) ٠

قد يفهم من ذلك أنه يوجد على السطح اختلاف بين الظروف اللازمة لتشجيع النشاط الذاتى المركز ، وبين بعض جوانب الفلسفة السائدة فى التعليم قبل المدرسى (فلسفة الاهتمام بشخصية الطفل) ٠٠ واذا كانت المدرسات والمشرفات على رفاق اللعب يرغبن حقا فى تحقيق هدفنا المشترك (التركيز) فان الحاجة تدعو الى ادخال تغيير فى الطريقة المتبعة ٠ ولذلك بدأ البحث بطرح ثلاثة أسئلة عريضة أولها : ما هى العادة المتبعة فى مدارس التعليم قبل المدرسى ؟ هل هى فلسفة الاهتمام بشخصية الطفل ؟ وهل يؤدى اتباع هذه الفلسفة الى قصر فترات النشاط المركز عند الأطفال ؟ وثانيها : هل تؤيد المواقف العملية المقولات المستمدة من الكتب

---

(١) بيكابو (لعبة التخفى والظهور) لعبة لتسلية الطفل يخفى فيها رأسه وجسمه مرارا وتكرارا ثم يكشف عن وجهه فجأة صائحا « بيكابو » (المترجم) ٠

المؤلفة ؟ وثالثها : هل تستجيب الممارسات للعمل للنتائج التى يمكن التوصل اليها • واذا كان هناك خلاف بين هدف النشاط المركز وبين الطرق المتبعة حاليا فهل يعد ذلك حافزا كافيا لاجراء تعديلات فى المواد المستخدمة والطرق المتبعة ؟

على أنه يجب قبل الكلام عن محاولاتنا للاجابة عن هذه الأسئلة أن نوضح بصراحة ما كنا نرجو تحقيقه بالتأكيد على التركيز • اننا بالطبع لم نكن نأمل أن نعطيه الأولوية رقم (١) فى كل معهد من معاهد التعليم قبل المدرس بل كنا نرجو أن نستخدمه وسيلة لكشف المزيد من المعلومات عن خصائص هذا التعليم •

وقد حدانا هذا الاهتمام العام الى اشراك الأباء والمديرين والصحفيين ومخرجى التلفاز لا المشتغلات بالتعليم فحسب فى بحث هذا الموضوع • والواقع اننا اهتممنا بكافة وسائل النشر سواء عن طريق الأحاديث أو الكتابة أو الأفلام • وقد أسعدنا الحظ بتنظيم برنامجين تعليميين كبيرين عن طريق التلفاز ، موجهين الى المشتغلات بتعليم الأطفال دون سن الخامسة واذاعة أحاديث أخرى فى محطة الاذاعة المحلية ، وكان البرنامجان التلفازيان هما : « حالة اللعب ، وهو موجه الى مدرسات دور الحضانة و « أطفال غيرنا » وهو موجه الى الحاضنات ، والى جانب اهتمامنا باذاعة المعلومات الخاصة بالأطفال دون سن الخامسة على مختلف أنواع المشاهدين قمنا باعداد دراسة عن كل من هذين الموضوعين : الأولى مبنية على الوثائق التى أمدتنا بها هيئة الاذاعة البريطانية ، والأخرى عن ردود فعل الحاضنات اللائى جئن معا لمشاهدة برنامج « أطفال غيرنا » • ومرة أخرى نرجو أن تؤدى دراسة هذه الحالات الصغيرة الى مناقشات أوسع حول دور وسائل الاتصال الجماهيرية فى هذا المجال •

وأخيرا نقوم حاليا ــ رغبة فى استكمال المعلومات ــ باجراء مسح شامل للحاضنات والأمهات اللاتى يستخدمنهن ، بقصد وضع مشروعات محلية كما تقوم بدراسة مشكلات الأباء بطريقتين : الأولى معرفة ماذا يحتمل أن يكون عليه حال الأطفال دون سن الخامسة فى المجتمع الراهن ، وكيف تصنع القرارات بشأن الأمهات العاملات وغير العاملات ، وأى نوع من الرعاية يردنه لأولادهن وما هو المتاح فعلا من هذه الرعاية ؟ والثانية : بحث مسألة اشتراك الآباء فى حالة اندراج أطفالهن تحت هذا النوع أو ذاك ، وهذا الاشتراك يعد عنصرا هاما فى الممارسة الناجحة • وأخيرا أنجزنا دراسة عن الأشكال البديلة للرعاية النهارية فى لندن ــ نظرا لأنه لا يوجد نظير لها فى اكسفورد •

ملاحظات عن الأطفال فى مجال رفاق اللعب ومدارس الحضانة

أصبحت خطة البحث الكبرى التى أقدم عليها فريق الباحثين فى عامه الأول تعرف باسم « ملاحظات عن الأطفال » • ولهذا الغرض اجتمع بصورة منتظمة الباحثون ومدرسات دور الحضانة ، والمشرفات على رفاق اللعب الى جانب تلك الفئة التى ازدادت أهميتها باطراد وهى المدرسات الخصوصيات للأطفال ، وذلك لوضع طريقة لملاحظة سلوك الأطفال فى معاهد التعليم قبل المدرسى • وقد تقرر وضع ثلاثة شروط لتحديد طبيعة ومجال هذه الطريقة خلاصتها أن تكون مفهومة للسيكولوجيين والمدرسات الممارسات للعمل ، كما تكون سريعة وصالحة لأن تستخدمها الممارسات بسهولة • وقد رئى ألا تشتمل هذه الطريقة على أى شىء يشتم منه رائحة التهديد ، لأننا لم نرد أن نشعر المدرسات بأن الغرض الوحيد من هذه الطريقة هو تقييم

أعمالهن ، وان كنا نأمل بالفعل ان تكون هذه الطريقة باعثا لهن على مراجعة طرقهن ، وذلك بالملاحظة المنهجية لسلوك الأطفال وردود فعلهم ٠

وقد شجعنا مجموعات رفاق اللعب ومدارس الحضانة في المقاطعة على استخدام هذه الطريقة بأنفسهن ، ووضعنا رهن اشارتها ، وطلبها فريقا من الملاحظين المدربين مكونا من الباحثين والمدرسات معا ٠ وكانت الوحدة الأساسية للتحليل عبارة عن ملاحظة لكل طفل لمدة ٢٠ دقيقة ، وادراج الملاحظات كل نصف دقيقه ٠ وتم الاتفاق على عدد كبير من الفئات الشفرية واستخدامها في تلخيص وتفسير الملاحظات المسجلة كل نصف دقيقه ٠ وهذه الفئات عبارة عن تصنيف للعوامل العديدة التي اعتقدنا ان لها صلة بطول المدة التي يركز فيها الطفل على نشاط ما ، مثل نوع المادة المستخدمة ، هل كان الطفل يلعب وحده أم مع غيره من الأطفال ، هل كان أحد الراشدين موجودا في بداية أم في أثناء أم في نهاية هدف معين من النشاط ، وهكذا وقد أثمرت هذه الملاحظات ثروة كبيرة من المعلومات لا نزال نقوم بتحليلها ٠ وليس هذا هو المكان المناسب لعرض النتائج بالطريقة التقليدية ٠ ولكن لعله من المناسب اختيار بعض النتائج التي ظهرت ٠

فقد سألنا في أثناء البحث مجموعة من المدرسات الممارسات تبلغ نحو الخمسين عدا : كم مرة يتوقعن أن يغير الطفل من نشاطه خلال ملاحظة مدتها ٢٠ دقيقة ٠ وعلى الرغم من أننا وجدنا من العسير للغاية أن نستخلص منهن « قيما متوسطة » (عارض كثير في ذكر أرقام مطلقة) فاننا استطعنا في النهاية ان نحصل منهن على قيمة اتفقنا عليها تتراوح بين ٣ و ٤ مرات أي أن الطفل يقضي ما بين ٥ر٧ دقائق في نشاط معين ٠ والواقع أن بحثنا (فيما يتعلق بأكبر الاطفال سنا وهم الذين يبلغون ٥ سنوات تقريبا) ٠ أنتج قيمة تبلغ نحو ٧ مرات أي أن الطفل يقضي ما بين ٢ و ٣ دقائق في كل نشاط ٠ وقد قضى بعض الأطفال مدة الملاحظة كلها (٢٠ دقيقة) في نشاط واحد ، في حين أن عددا آخر غيروا نشاطهم ١٩ مرة خلال ٢٠ دقيقة ٠

وقد دلت ملاحظاتنا أيضا كما توقعنا من اطلاعنا على الكتب المؤلفة على أن الأطفال يقضون وقتا أطول في النشاط اذا حضر أحد الراشدين ٠ وعلى الرغم من أن معظم المواد الشائعة التي وجدت في دور التعليم قبل المدرسي كانت – كما كان متوقعا – هي الرمل والماء والصلصال ومواد الطلاء ، فان الأطفال قضوا مدة أطول في المواد المركبة لا في هذه المواد ٠ وظهر ان الأولاد يقضون أطول مدة في المواد التي تتيح الفرصة للانشاء والتكوين كالطوب ومناشير المنحنيات ، في حين أن البنات تقاريرنا المؤقتة ، وهو يوضح النتائج الرئيسية الآتية ٠

وقد خلصنا من تحليل اتصالات الراشدين الى نتائج تتفق مع الملاحظات التي ابداها باحثون آخرون في مكان آخر (تيزار وغيره ، ١٩٧٦) ٠ ويمكن القول بوجه عام ان الكبار لم يشتركوا في نشاط الأطفال ٠ وفيما يلي بيان موجز من أحد تقاريرنا المؤقتة ، وهو يوضح النتائج الرئيسية الآتية ٠

« ان الطفل يتوقع أن يخاطبه الراشد شخصيا (قولا أو فعلا) ثلاث مرات أو أربعا في أثناء الجلسة التي تستمر ٢٠ دقيقة ٠ ففي مرة أو مرتين يتصل به الراشد ليحثه على الاستمرار في نشاطه أو ليغير اتجاه نشاطه ٠ وفي مرة أخرى يتصل

به الراشدون ليعلقوا على عمله فيقترحون عليه كيف يواصله بنجاح أو يصدرون حكمهم عليه . ثم يراهم مرة أخرى ، وفى هذه المرة لا يكون اللقاء خاصا بنشاط صريح ، او اشياء حقيقيه وانما يتعلق بالعالم كله أو ببيان الاسباب التى تكون غير واضحة . وكل هذه اللقاءات يغلب عليها أن نكون خاطفة اذ قلما تستمر أكثر من نصف دقيقة بحيث لا يدور فيها حوار متصل أو جهود مشتركة . وبعبارة أخرى نقول اننا لم نصادف فى الملاحظات التى استمرت ٧٢٠ دقيقة سوى ٥ حالات من المحادثة المتصلة التى تجاوزت مجرد تبادل الكلمات العابرة » اهـ .

وهكذا صح ما توقعناه من الفلسفة المتبعة فى التعليم قبل المدرسى ، فقد لمسنا فروقا جوهرية بين الأنشطة والمواد التى تساعد على زيادة فترة التركيز عند الاطفال وبين ما يجرى بالفعل فى دور التعليم قبل المدرسى . وقد أكدت المعلومات التى جمعناها صحة المقولات التى استقيناها من الكتب المؤلفة . فهل يا ترى تحاول المدرسات العمل على زيادة التركيز عند الأطفال بتعديل طرقهن ؟ لقد كنا على اتصال بهن لمساعدتهن على مراقبة نتائج أى مبادرات جديدة يرون القيام بها ، وكانت لدينا بعض الاقتراحات بشأن التجارب التى قد يرون القيام بها لتحقيق هذا الهدف .

رد الفعل ــ تقييمه .

ان استراتيجية البحث « التقليدية » التى يتولى الباحث فيها تحديد الهدف ، وصياغة الأسئلة ، وتصميم الأدوات ، وتنفيذ البحث ، بوصفه ملاحظا « خارجيا » ، من شأنها أن تلقى على الباحث مهمة نشر الحقائق وشرحها للغير ، فيجب عليه أن ينبه المهتمين ببحثه الى أهمية الأسئلة التى يسألها وسلامة الطرق التى يتبعها ، وبذلك يتسنى لهم أن يروا نتيجة عمله وأثره . ولو كنا وضعنا استراتيجية ناجحة، وأشركنا المدرسات الممارسات للعمل فى وضع الأهداف المشتركة ، وفى وضع خطة الدراسة وتنفيذها ، لكانت مهمتنا النهائية أيسر بكثير . ولكن لقد خابت آمالنا وخابت آمال الغير فينا عند أول محاولة رسمية لمعرفة رد الفعل عندما بدأت تتكشف نتائج ملاحظتنا .

وقد أتيحت لنا الفرصة لتنظيم سلسلة من المحاضرات بالاشتراك مع ادارة الخدمات الاستشارية للهيئة التربوية المحلية والفرع المحلى للجمعية البريطانية لتعليم الطفولة المبكرة . وكانت هذه المحاضرات مباحة لجميع هيئة التدريس بدور الحضانة ، ومدارس الحضانة النهارية ورفاق اللعب ، ولكل فرد آخر يهتم برعاية الأطفال دون سن الخامسة . وألقيت هذه المحاضرات فى المساء بمعدل محاضرة فى الأسبوع لمدة أربعة أسابيع . وشهدها بانتظام أكثر من ٧٠ مدرسة قدمن من جميع أرجاء المقاطعة ولذلك كنا نأمل أن يجلبن عددا أكبر من المستمعين . وقد استخدمنا هذه الاجتماعات الأربعة فى عرض نتائج جهودنا والتعليق عليها ، وطلبنا من الحاضرين أن يقدموا اقتراحاتهم بشأن ما يجب عمله الآن .

ولعل خير وسيلة لتلخيص رد الفعل لهذه الاجتماعات هو الاستشهاد بما كتبه اثنان شهدا هذه الاجتماعات :

« حضرنا فى شهر فبراير ٤ محاضرات القاها البروفسور برونر من هيئـــة التعليم قبل المدرس •

وعلى الرغم من أننا فهمنا الموضوع الذى يدور عليه البحث فان كثيرا من اللغة المستعملة كانت ذات طابع فنى محض ، وبدت المحاضـــرة كلها وكأنها قائمة من الاحصاءات • ولم نستطع أن نفهم : أى مجموعات رفاق اللعب زارها الباحثون • وقيل لنا انه لا توجد فى أنحاء مقاطعة آكسفورد شاير ألعاب منظمة • وفى أثنـاء المحاضرات الثلاث الأولى لم يستطع أحد منا أن يدرك الغرض من البحث ، كما لم نفهم ما يمكن أن يكون له من أثر فى تطوير نظام رفاق اللعب » أهـ •

وعلى الرغم من أن هذا كان واحدا من ردود الفعل فان الأثر العام الذى انطبع فى أذهاننا من الاجتماعات والتعليقات المباشرة التى سمعناها بعد ذلك من المدرسات أقنعتنا أن هذا الرد يمثل ردود الفعل عند الجميع •

فشل التدخل السيكولوجي وأسبابه

أعلن جورج ميلر السيكولوجى الامريكى المشهور ذات مرة أنه يجب أن يكون هدف السيكولوجى هو أن « يعطى السيكولوجيا للناس » • ولكن كيف نفعل ذلك وماذا يجب أن نعطيه بالضبط ؟ وهل يريد الناس حقا ما نريد أن نقدمه اليهم ؟ لقـد بدا فشلنا فى الاجتماعات التى أريد بها تدريب المدرسات نموذجا لفشل محاولات التدخل النفسى • وتعطينا نفس هذه الصورة عدد تقارير (سميث وجيمس ، ١٩٧٥، وودهن ، ١٩٧٦) عن محاولات بريطانية وأمريكية « لحقن » السيكولوجيا فى الحياة اليومية ، وعلى الرغم من أن الباحثين ينجحون فى احداث التأثير الذى يريدونه خلال التدخل الفعال ، فان هذا التأثير لا يلبث أن يزول متى انسحبوا أو أوقفوا نشاطهم • لماذا كان الحال كذلك ؟ هذا هو السؤال الذى شغل بالنا بعد تدريب المدرسات • وكان من الضرورى أن نسأل هذا السؤال بعد أن وصـلنا فى البحث الى منتصف الطريق ، وأصبح من الواجب أن نبحث عن طريقة فعالة للسير فى البحث • وقبـل أن نمضى فى بحث الأسباب المحتملة « لفشل التدخل » يجدر بنا أن نصلح الميزان قليلا ونتحدث عن النجاح الذى صادفته دراستنا القائمة على الملاحظة •

ويمكن القول بوجه عام بأن الذين اشتركوا اشـتراكا فعليا فى تصميـم (لا استخدام) التدخل النفسى كانوا مؤمنين مثلنا بأهميته • وهؤلاء القوم يستخدمونه الآن لأغراض عدة لم نكن نحن نتصورها ، ولكن المدرسات القائمات بالعمل اكتشفنها بأنفسهن • وهو يستخدم فى المقام الأول على نطاق واسع وعلى مستوى المقاطعـة من جانب المدرسات الخصوصيات لرفاق اللعب فى جمعية رفاق اللعب (وهى المسئولة عن تدريب المشرفات الجديدات على رفاق اللعب) • وتجد فيه هذه الجمعية أداة نافعة لتدريب المشرفات الجديدات على النظر الى نشاط الأطفال نظرة « منهجية » وتحليلية • وتستخدمه أيضا بعض مجموعات رفاق اللعب الفردية فى دراسـة ما يسمى بالطفل « المشكلة » وذلك للكشف بوضوح عن أوجه المشكلات المتعلقـة بأمثال هؤلاء الأطفال • وقد استخدمه البعض فى تقييم استخدام المعدات والأجهزة ومن هذا يتضح أن الأداة التى اتخذناها أساسا للمناقشة حول التركيز تستخدم الآن فى أغراض شتى • ولكن على الرغم من هذا النجاح لم يتحقق هدفنا الأسـاسى

من اشراك المدرسات فى البحوث المتعلقة بالتركيز على مستوى المقاطعة ، أى أن محاولتنا لاستخدام التدخل النفسى لم تنجح ·

وقد استطعنا أن نعرف كثيرا من الأسباب المحتملة التى دعت الى هذا الفشل منها أننا ربما لم نتصل اتصالا كافيا بعدد كاف من الناس وجها لوجه · ولا شك أننا أخطأنا حين اعتقدنا أن عددا أكبر يشاركنا الايمان بالموضوع الذى وقع عليه الاختيار وربما نجم ذلك عن عدم اجراء المشاورات الكافية فى هذا الشأن · وكذلك يحتمل أن يكون قد حدث قصور فى الاتصال والتفاهم بسبب الاختلاف بين اللغة المستخدمة فى البحوث واللغة الشائعة بين المدرسات الممارسات للعمل · ولكن هناك مسائل أخرى أعمق من هذا ·

البداهة

من ردود الفعل القوية التى لمسناها من جمهور الحاضرين قولهم ان الاحصاءات والبيانات التى عرضناها عليهم غنية عن البيان ، لانهم يعرفون حقائق الموقف بحكم البداهة · والمشكلة بالطبع هى أن هناك ضروبا كثيرة من البداهة لا حصر لها · فلدينا الكثير من النظريات عن ذواتنا وحالتنا · وهذه النظريات ليست خلوا من التناقض والتعارض · والواقع أنه من الممكن تماما أن تقدم للناس تفسيرات مختلفة لذواتهم وسلوكهم ، وهم يتقبلون هذه التفسيرات اذا صيغت فى عبارات مناسبة · ولعلمنا بهذا الاحتمال قررنا أن نسأل المدرسات والمشرفات على رفاق اللعب أن يتنبأن لنا ببعض ملاحظاتنا وقد فعلنا ذلك فى بداية اجتماع لهن قبل أن نعرض عليهن أية ملاحظات ــ وقد قلن فى النهاية ان هذه المعلومات بديهية · بيد أننا عندما حللنا تنبؤاتهن بعد الاجتماع اكتشفنا أمرين : أولهما أن هناك قدرا كبيرا من الاتفاق بين الخمسين مدرسة اللاتى أجبن عن كيفية توزيع نشاطهن فى حجرةالدراسة ، ومن هنا يمكن القول بأن لديهن نظرية عن توزيع جهودهن ·· وثانيهما أن ما تنبأن به يتعارض بشكل ملحوظ مع ما لاحظناه بالفعل فى ضروب الرعاية المحلية للأطفال قبل التعليم المدرسى ·

ومن ذلك يتضح أن ملاحظاتنا لم تؤيد ما تنبأن به حول نشاطهن ، على الرغم من أن أرقامنا واحصائياتنا لم تحدث تأثيرا فيهن ، لأنها كانت بديهية بزعمهن ، وهذا يسوقنا الى النقطة الثانية ·

التفكير الاحصائى : العام والخاص

لا مفر من استخدام الأرقام والاحصائيات عند القوم الذين اعتادوا البحث والتفكير على أساس « العينة ، والوسيلة والمدى » الخ · واذا كان هناك تعارض بين التوقعات العامة لحادث ما وبين الصورة التى ترسمها الاحصائيات ، فلهذا التعارض تأثيره ، ولذلك يجب تفسيره · والصورة العامة التى ترسمها الاحصائيات ذات قيمة عظمى للعالم الاجتماعى ، فهى عنده أساس الاستنتاجات الخاصة بأعمال النظم ومعرفة الأسباب والنتائج، فاذا وجدنا ــ مثلا ــ تعارضا احصائيا بين الاتجاهات المعروفة عن جماعة من الناس ، وبين الأداء الفعلى لهذه الجماعة ، فان هذا يدعونا

الى اجراء المزيد من البحث والتجربة • أما بالنسبة للمدرسة التى تواجه الطفل الفرد فان الوسائل والانحرافات القياسية وما شاء به ذلك ذات قيمة محدودة ، فلا يهمها كثيرا أن يكون متوسط عدد الاطفال فى اكسفورد يركز لمدة دقيقتين فى المتوسط على عمل متوسط ، ولكن المهم عندها هو الاستجابه المباشرة لحادث واحد اى لطفل خاص ذى مشكلة خاصه فى موقف خاص• وهناك خط فاصل حقيقى بين معرفه حادث ما والاستجابة لهذا الحادث (برونر ، ١٩٧٦) فهذان الأمران : المعرفة والاستجابة مختلفان من حيث الغرض • ومن الواضح أننا لم ندرك عرض هذا الخط عندما شرعنا فى عرض معلومات « عامة » على جمهور كان يهتم يوميا بما هو « خاص » بسبب مسئولياته وأهدافه •

اختلاف الأهداف

هناك سبب محتمل آخر يفسر عدم تأثيرنا فى المدرسات ، فقد اتضح من كلام احدى المدرسات ـ وهو يمثل رأى المدرسات عموما ـ انهن ينظرن الينا على اننا قوم « عقليون » أكثر ما يجب بمعنى أننا نعنى « بعقل » الطفل لا « بقلبه » ـ هذا على الرغم من أن جداول الملاحظة التى اتفقنا عليها تضمنت العوامل الاجتماعية والشخصية ، وعلى الرغم كذلك من ان أحد زملائنا (برونر ، ١٩٧١ ، الفصل ٩) كتب كثيرا عن العلاقة بين العوامل الاجتماعية والعقلية • فهل يا ترى أساءت المدرسات الرأى فينا أم أنهن ينظرن الى الطفل نظرة تختلف عن نظرتنا وربما كانت أوسع؟ ولاشك أن هناك عددا من الدراسات الخاصة بالاتجاهات تبين أن معلمات صغار الأطفال لايرين أن الأهداف العقلية والأكاديمية ليست هى أهم الأهداف التى يجب عليهن السعى اليها ، كما أن هناك باحثين آخرين (وودهيد ، ١٩٧٦) يقولون بأنه قد يكون هناك اختلاف حقيقى بين الباحثين والمدرسات فى الاتجاهات والنماذج الطفولية • وواضح أن الأمر كان يتطلب منا أن نحاول البحث فيما اذا كان الأمر كذلك •

سيكولوجية « روسو »

هناك مشكلة أخرى تختلف عن ذلك تماما اتضحت لنا فى الأبحاث التالية ، وهى تتعلق بمواطن القصور فى كتب علم النفس الخاصة بالنمو المبكر • وهى فى أساسها قائمة على فلسفة « روسو » بمعنى أنها تعالج فى أغلب الأحيان العملية التعليمية والاجتماعية على أساس العلاقة المزدوجة بين أم وابن ، وبين مدرسة وطفل • أما المدرسات والمشرفات على رفاق اللعب فانهن يواجهن مشكلة الادارة وضبط الوقت وبذل الجهد لتحقيق الأهداف مع مجموعة لا أفرادا من الأطفال •وحتى حينما تشاركنا المدرسات فى أهدافنا صراحة ، تبقى أمامهن مشكلة كيفية تحقيق هذه الاهداف وكيفية تنفيذ الأبحاث عندما يقمن برعاية عدة أطفال لا طفلا واحدا • والواقع أنه لم يكن لدينا ما نقدمه من حلول لمثل هذه المشكلات كما لم نستطع أن نجد فى الكتب المؤلفة فى النمو المبكر من المعلومات ما يساعدنا فى هذا المجال •

الابتداع والاستخدام

يمكن القول بوجه عام بأن كل من اشترك فى وضع طريقة الملاحظة ظل مؤمنا بها ومتحمسا لها ، أما الذين سمعوا بها أو بالنتائج التى أدت اليها فلم يأبهوا لها •

وهذه بلا شك مشكلة عامة في توصيل المعلومات ، أعنى المصير المحزن الذى تؤول اليه الطريقة عندما تنتقل من صاحبها وتلاميذه الى أيدى من لا يأبهون لها · ويبدو أن الكثيرين منا في حاجة الى الاشتراك الشخصى فى ابتداع الطريقة الفنية اذا أردنا أن نجنى ثمراتها أو نتخذها أساسا للعمل ·

توليد الاحساس بالتضارب المجدى

يقول « ديوى » ، المربى الامريكى الكبير · انك اذا طلبت الى شخص أن يفكر في موضوع ما ، دون أن تثير فيه أولا الاحساس بضرورة بذل مجهود شخصى في هذا السبيل كنت كمن يطلب الى رجل أن يرفع نفسه بسيور حذائه · وعند ديوى أن الاحساس بالتعارض بين ما هو كائن وما ينبغى أن يكون هو شرط أساسى لحفز الشخص الى التأمل والتفكير · وقد كشفنا عن وجهين من أوجه التعارض المنطقى أحدهما بين ما قدمناه من معلومات وبيانات وبين تقدير المدرسات لتركيز الأطفال وثانيهما بين ملاحظتنا لما تفعله المدرسات بوقتهن وبين تقديرهن الخاص لما يفعلن · ولكن هذه التناقضات لم يكن لها أى تأثير، وربما يرجع ذلك الى الأسباب التى ذكرناها آنفا · ويبدو أننا بحاجة الى طريقة خاصة لتوليد الاحساس ببذل المزيد من الجهود الشخصية وبيان التعارض بين فكرة الشخص عن نشاطه ومقاصده وبين ما يراه الملاحظ الخارجى · وليس معنى هذا بالطبع أن بعض المدرسات لم يتولد فيهن هذا الاحساس بالتضارب بعد سماعهن لما قدمنا من بيانات ومعلومات · ولكن بدا من الواضح انه اذا كان هناك مثل هذا التضارب الواسع الانتشار فى نشاط المدرسات فاننا بحاجة الى طريقة قوية وفردية لاثارة هذا الاحساس فى نفوسهن ·

محاورات المدرسات مع الأطفال

لا تزال الملاحظات الخاصة بالأطفال مستمرة ، وهى تلقى ترحيبا باعتبارها وسيلة لتدريب المدرسات ، والمشرفات الجدد على رفاق اللعب · وقد تولت جمعية رفاق اللعب هذه المهمة وهى تقوم بتطوير هذه الطريقة وصولا الى الهدف المنشود ، وقد حاولنا فى الوقت نفسه وضع طريقة أخرى للتعرف بصورة مباشرة على أهداف وآراء ومهارات المدرسات والمشرفات · وقد روعيت أربعة اعتبارات رئيسية فى هذه الطريقة الجديدة القائمة على البحث التعاونى :

(١) التعرف على أهداف المدرسات ومقاصدهن :

هدفنا هو الوصف التفصيلى الدقيق لحالات فردية. ولأهداف وآراء بضعة أفراد من المدرسات ، وذلك خلافا للبحث الأول الخاص بالأطفال والهادف الى تكوين

صورة عامة تمثل ما يجرى فىمدارس التعليم قبل المدرسى فى مقاطعة اكسفوردشاير وقد وجدنا ان الاكتفاء بأن نطلب الى المدرسة أن تقول لنا ما تفكر فيه وما تفعله لا يحقق الغرض المطلوب • ذلك أن المناقشات « الفاترة » التى تدور خارج قاعة الدرس وبيئة العمل تكون عادة غير وافية بالغرض • وهذا أمر لا يدعو الى الدهشة• ذلك أن كثيرا جدا من أغراضنا ومقاصدنا سريع الزوال ، وقلما يصل الى مستوى التعبير اللفظى •• ونحن عادة نجيب عن السؤال فى أثناء التدريس على أساس ما نراه وما نعرفه من أحوال التلاميذ ، ونتصرف بطريقة مباشرة ومناسبة للظروف مع قليل من التأمل والتفكير ، وبلغة كاملة • ولذلك فاننا عندما نحاول أن نتذكر الواقع الى سلوكنا فى موقف ما فاننا لا نجد ما نقوله •• وفضلا عن ذلك فان كثيرا من المشكلات التى تواجهنا فى معاملاتنا مع الاطفال تبدو تافهة • بيد ان هذه الأمور التافهة تشكل الأساس لنمو الطفل •

ولذلك تهدف طريقتنا الى معرفة المقاصد والأهداف فى أثناء قيام المدرسة بالتعليم دون تعطيل نشاط المدرسات أو الأطفال •

(٢) التعرف على رأى المدرسات فى الأطفال :

يمكن القول بوجه عام بأننا عندما ننظر الى مجموعة من الأطفال فاننا نرى أن تعليمهم يجرى على أساس مزدوج أى على أساس التفاعل بين فردين : الأم وابنها أو المدرسة وتلميذها • ولكن ما رأى المدرسة أو المشرفة عندما تنظر الى حجرة الدراسة ؟ هل ترى أفرادا من الأطفال أو عددا صغيرا من مجموعات الأطفال ؟ اننا لا نعرف كثيرا عن نظرة المدرسة التى تواجه عددا من الأطفال والطريقة التى تحاول بها فهمهم وتعليمهم • ونرجو أن تمكننا طريقتنا من معرفة رأى المدرسات فى هذا الموقف •

(٣) تمكيننا من معرفة السبب فى وجود أى تعارض بين أهداف وآراء المدرسة والعالم النفسى :

يمكن القول بوجه عام بأن ملاحظتنا للأطفال تشير الى تأكيد أهمية دور الراشدين فى نمو الأطفال • وهذا ــ كما أشرنا سابقا ــ يتعارض مع رأى المدرسات ولذلك يجب أن نتمكن من معرفة أى نوع من هذا التعارض ، ثم نحاول تفسير سببه وفى رأينا انه ربما يرجع الى (أ) الاختلاف الحقيقى حول احتياجات الأطفال (ب) عجز المدرسة عن التدخل بمهارة فى نشاط الأطفال أو (ج) القيود الناجمة عن وجود أعداد كبيرة من الأطفال ، وتخطيط مبانى دور التعليم قبل المدرسى • ونأمل أن نعرف هل يوجد نوع من التضارب فى مجال المقاصد أو المهارات أو المقدرة الادارية •

(٤) تمكيننا من تقييم درجة التطابق بين أهداف المدرسة وما تحقق منها (على المدى القصير) :

جرت العادة بتقييم نجاح ما نبذله من جهود بالربط بين الغايات والوسائل فنحن نشرع فى عمل شىء من الأشياء ، فاذا حققنا هدفنا قلنا اننا نجحنا فيما عملناه • والى هنا يبدو الأمر واضحا •، ولكننا بالطبع لا نستطيع الربط بين الوسائل والغايات على هذا النحو ، فاذا كان الهدف طويل الأجل أو كان يتحقق (أو لايتحقق) فى مكان وزمان آخر ، تعذر علينا هذا الربط ووجب علينا السير على أساس الثقة بالنفس أو الأمل ــ لا على أساس النتائج المشاهدة • وفى حجرة الدراسة حيث يوجد العديد من التلاميذ ذوى المطالب المستمرة لا تجد المدرسة فى الوقت أو المقدرة ما يعينها على ملاحظة مصير أعمالها وبالتالى لا تستطيع أن تقارن بين أهدافها وماتحقق منها ورجاؤنا أن تمكننا طريقتنا من المساعدة على سد هذه الفجوة •

الطريقة

تزود المدرسات والمشرفات بأشرطة تسجيل صغيرة ، ومكبرات صغيرة للصوت ولكن قوية ويطلب اليهن التسجيل على الشريط لمدة نصف ساعة • ولا يقتصر التسجيل على المحادثة التى تدور مع الأطفال بل يتعدى ذلك الى اخبارنا برأيهن فى الموقف المباشر ، وماذا ينوين أن يفعلن توا ، ولماذا ؟ وقد يرغبن أيضا فى أن يسجلن على شرائط متتابعة تقييمهن أو تفسيرهن لما يجرى ، أو غير ذلك من الأمور الهامة ، مع بيان الأسباب • ولهن مطلق الحرية فى أن يمسحن أجزاء من الشريط ، وغالبا ما يفعلن ذلك • وقد اختلفن ــ كما هو متوقع ــ اختلافا كبيرا فى طريقة تسجيلهن • مثال ذلك أن احداهن مضت فى التسجيل بلا تعليق كثير أو بلا تعليق على الاطلاق ، وأخرى سجلت على الشريط بعد جلسة لرفاق اللعب ثم أضافت تعليقا متأخرا فى حين أن أخرى استغرقت الوقت كله فى الموضع الأصلى لتحكى ما تنوى أن تفعله ، ولماذا • ولهذا لا يمكن القول بأى حال ان هذه الشرائط التسجيلية تتضمن الملاحظات النموذجية كما لا يمكن المقارنة مباشرة بين أداء المدرسات لأن استجابتهن لمطالب التسجيل اختلفت اختلافا كبيرا • بيد أن هذه التسجيلات التى نؤثر ان نسميها « نظريات حية » تزودنا بعدد من المعلومات القيمة •

وعندما تعيد المدرسة شريطها التسجيلى نقوم نحن باعداد سلسلة من البيانات والتحليلات ، نعد لها باستمرار عن طريق مناقشتها مع المدرسات • ولا يسمح المقام هنا بالخوض فى التفاصيل ، غير أننا نقول ان هذه البيانات والتحليلات تتراوح بين سرد عام لما جرى ، بقصد مراجعة سلامة الصورة التى خرجنا بها من

الاستماع الى الشريط ، وبين تحليلات مفصلة للوظائف التى مورست فى كل محادثة أجرتها المدرسة مع الأطفال • ولاعطاء القارىء فكرة عن نوع المعلومات التى اكتسبناها من هذه الطريقة نقدم المثلين الآتيين •

تجارب فى « الموضوعات »

يمكن تصنيف كل محادثة تجريها المدرسة مع أطفالها طبقا لموضوعها الرئيسى. وهذه المحادثة قد تدور (أ) حول الزمان والمكان الحالى (مشيرة الى الطفل الذى تتحادث معه المدرسة أو الى المدرسة أو شخص ثالث (ب) حول أزمنة وأمكنة وشعوب أخرى (جـ) حول موضوعات غير محددة بزمن ، ذات علاقات منطقية وأسباب سيكولوجية (لماذا يفعل الناس بعض الأشياء) أو خيالية لا وجود لها •

وواضح ان الموضوعات (ب) و (جـ) تتطلب أن يفكر الطفل فى صور ذهنية أو صور تمثل المواقف المختلفة ، لأنه ليس لدى الطفل مرجع حسى مباشر • وكثير من علماء النفس (جرينفيلد ، وبرونر ، ١٩٦٩ ، وتوف ، ١٩٧٧ ، وألسون ، ١٩٧٥) يرى فى هذه الموضوعات أسس التفكير التجريدى المنطقى • ومع ذلك دلت تجاربنا على أن هذه الموضوعات لا تحدث فى التعليم قبل المدرسى • ذلك أن معظم المحادثات تدور حول الزمان والمكان الحالى (أ) • وهناك طائفة من الأسباب التى يحتمل أن تفسر لنا هذه الملاحظة • منها أن المدرسة قد ترى هذه الموضوعات فوق مدارك صغار الأطفال ، ومنها أن الأطفال قد يرفضون الاشتراك فيها ، ومنها ان مقتضيات الموقف قد لا تسمح بانفاق الوقت كله فى مثل هذه الموضوعات ، أو أن المدرسة تفتقر الى الموارد أو المهارات اللازمة لمتابعة هذه الموضوعات بنجاح • ولكى نتثبت من صحة كل سبب من هذه الأسباب طلبنا الى المدرسات اعداد شرائط تجريبية أخرى يتعمدن فيها ادخال هذه الموضوعات • وبعبارة أخرى قمنا بتصميم تجربة مشتركة على أساس ملاحظات المدرسة لنتبين أى الموضوعات أكثر استعمالا من غيره •وتساعد مثل هذه التجارب على توسيع مجال الاختيار أمام المدرسة كما تساعدنا على تعرف الطرق الناجحة فى تحقيق أهداف خاصة • وفى احدى هذه التجارب وافقت المدرسة على تشجيع الأطفال على التحدث عن أحداث غائبة لتعرف هل يستطيع طفل عمره ٣ أو ٤ سنوات فى وسط جمع من الأطفال أن يفعل ذلك • وكانت المحادثات على شريط التسجيل الأصلى على النحو الآتى :

م : هل تحب البلاستسين (١) ؟
ط : نعم !

---

(١) مادة من البلاستك شبيهه بالطين قابلة للتشكيل (المترجم) •

م : أى لون تحب ؟

ط : الأحمر •

م : الأحمر • لون الجرس الذى تلبسه ؟

ط : نعم !

وفى الشريط التجريبى جرت المحادثة قريبا من النحو الآتى :

م : هل ذهبت الى السوق أمس ؟

ط : نعم ، وفزت بوشاح بمجهودى الخاص •

م : أصحيح هذا ؟ وكيف فعلت ذلك ؟

ط : وضعت يدى فى الصندوق و •• و •• كانت البطاقة •• البطاقة مماثلة •• للجائزة ، وهكذا فزت بها انك اذا حصلت على بطاقة مماثلة للبطاقة الموضوعة على الشىء •• فانك تحصلين على الجائزة • وهكذا فزت أنا بالجائزة •

ومن ذلك يتضح أن الأطفال أظهروا استعدادهم للتحدث عن تجاربهم الماضية وبهذا الحديث حدث « تحول » فى لغتهم •

ومثل هذه التجارب تساعدنا نحن السيكولوجيين على أن نرى هل يستطيع صغار الأطفال فى مواقف الحياة اليومية أن يحققوا أهدافا معينة •• وبفضل مناقشاتنا مع المدرسات حصلنا أيضا على بعض المعلومات الخاصة بالشروط اللازمة لنجاح المحادثات • مثال ذلك أنه يشترك عند التحدث عن الحوادث الماضية أو الغائبة أن تتناول المدرسة الموضوعات التى يقترحها الطفل نفسه أو الموضوعات التى تتصل بنشاطه هو لا بنشاط صديق أو قريب له • ومعنى ذلك أن المدرسة يجب أن تعرف الكثير عن نشاط الطفل خارج المدرسة أو يجب عليها أن تتعهد أن تحدث أنشطة خاصة للرجوع اليها فى تاريخ لاحق •

أساليب الادارة الجمعية ونتائجها

لم ندهش حين وجدنا المدرسات والمشرفات يستخدمن طرقا مختلفة فى سياسة أطفالهن • وقد رأينا ثلاثا من هذه الطرق تختلف كل منها عن الأخرى تمام الاختلاف ولا شك أن هذا العدد ليس على سبيل الحصر ، وفيما يلى بيان هذه الطرق •

طريقة « الأسرة » : هنا « تملك » المدرسة عددا من الأطفال • وهذا يعنى فى مثل هذه المدرسة ذات « الفصول المفتوحة » أن يقضى أطفالها معظم الوقت فى أى مكان بالمدرسة ولكنها تتحمل المسئولية عنهم •

طريقة « **المكان** » : تملك المدرسة حجرة أو عددا من الأنشطة • وهى مسئولة عن كل طفل يدخل فى مكانها •

طريقة « **مكافحة الحريق** » : مثل المدرسة فى هذه الطريقة كمثل الجندى الاحتياطى فعندما تشتعل نار مشكلة من المشكلات تهرع الى مكان الحادث •

وكل طريقة من هذه الطرق تضع قيودا مختلفة تماما على العلاقات والمحادثات من المدرسة والطفل • تأمل – مثلا – تلك المدرسة التى استخدمت طريقة « الأسرة » لقد كان أحد أهدافها الرئيسية هو حمل الأطفال على التعمق فى موضوع أو نشاط معين • ومع ذلك لم نجد سوى قليل من هذا فى شريطها التسجيلى • ووجدنا أيضا أن نحو ٩٠٪ من أحاديثها مع الأطفال ذات طابع ادارى ، كأن تسألهم أن يذهبوا الى مكان ما أو يفعلوا شيئا ما ، بيد أنها اكتشفت أن الأطفال عندما يجيئون اليها ليطلبوا مساعدتها ، كانوا أيضا يسعون الى أمور ذات طابع ادارى كأن يسألوا عن وقت حلب اللبن وما شابه ذلك • وقلما كانوا يسعون الى التحدث معها •

وقالت المدرسة المذكورة ان هذا « التناقض » أوضح لها أمرا كان يشغل بالها منذ مدة • وقد كانت تشعر أنها عاجزة عن تحقيق ما تريد أن تصنعه بالأطفال • والآن عرفت أحد الأسباب فى ذلك • ومن هنا تفكر هى حاليا فى طرق جديدة لاستخدام طريقة الأسرة التى لا تزال تؤمن بها فى اجراء محادثة مستمرة مع أطفالها •

ونحن نرى أن هذه العلاقة بين أسلوب الادارة والوظائف التعليمية تثير اهتماما خاصا ، لأنها توحى أنه قد توجد علاقات منتظمة بين الخصائص العامة للنظام المدرسى من جهة والسمات الخاصة لمحتوى ومدى الاتصال بين المعلمة والطفل من جهة أخرى • واذا أبدت بحوثنا التالية هذا الايحاء فقد يتسنى لنا فى النهاية أن نتعرف على بعض المشكلات والقيود العامة التى تفرضها على أهداف المدرسات للطرق المختلفة للادارة المدرسية • ونستطيع أن نفهم من ذلك أن النظم المدرسية وأنشطة المعلمات وتجارب الأطفال يتصل بعضها ببعض • ولكن قد يكون من المفيد أن نحصل على أدلة علمية تثبت كنه هذه العلاقات وتدلنا على الطريقة التى يمكن بها تغييرها •

ولذلك لا نقتصر على اجراء التجارب لمعرفة ما اذا كان من الممكن مطالبة الأطفال بالعمل والتفكير والتحدث فى مجالات معينة من تجاربهم ، بل نحاول أيضا مساعدة المدرسات والمشرفات (على رفاق اللعب) على معرفة الأهداف والطرق والمواد التى تساعدهن على تحقيق غايات معينة • وهذه التجارب يصعب ان لم يكن من المستحيل اجراؤها فى العمل ولذلك يتم اجراؤها فى بيئة العمل أى فى أثناء عملية التدريس نفسها وبذلك يتسنى لنا أن نعرف بطريقة آلية ما اذا كان تشجيع

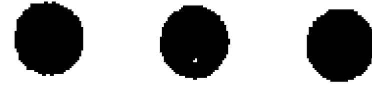
بعض التجارب بالنسبة للأطفال أمرا واقعيا فى بيئة معينة من بيئات التعليم قبل المدرسى • ومتى أجرينا هذه التجارب بطريقة علمية أمكن لنا أيضا فى النهاية أن نلجأ بالاضافة الى ما تقدم الى المعمل لاجراء تجارب فى رعاية وتعليم صغار الأطفال •

على أنه يبقى بالطبع أن نرى ما اذا كانت المدرسات والمشرفات سوف يواصلن — بعد أن ننتهى من اجراء بحوثنا — أى نوع من الأنشطة المشتركة التى نضعها • بيد اننا لن نترك نتائج بحوثنا للصدفة ، بل نحاول حاليا التفكير فى طريقة لتسليم الطرق الفنية التى نتوصل اليها الى أيد أمينة • ونحن نرجو كما فعلنا فى الملاحظات الخاصة بالأطفال أن نجد هيئة قائمة لجمعية رفاق الأطفال تتسلم هذه الطرق الفنية ، وتعمل على تطبيقها بما يتلاءم مع ظروف العمل • ولذلك فان الذى ننوى أن نتركه خلفنا بعد الانتهاء من بحوثنا ليس هو مجموعة متغيرة من الأولويات ولا هو مجموعة خاصة من الطرق الجديدة لسياسة الأطفال • وانما الذى نرجو أن نقدمه هو طرق للمجهود الذاتى والتجربة والتحليل بحيث يكون فى متناول المدرسات أو من يتولى تدريبهن ومساعدتهن طريقة تمكنهن من معرفة وفحص المشكلات التى تعرض لهن فى أعمالهن •

وقد سجلنا فى بداية هذا المقال اعترافنا بالطابع السياسى للتدخل السيكولوجى وفلما توجد مبادىء أو حقائق سيكولوجية محايدة من الناحية السياسية أو الأخلاقية (شوتر ، ١٩٧٥ ، برونر ، ١٩٧٧) • والمشكلة الأساسية التى تواجه العلماء الاجتماعيين هى : كيف يمارسون نشاطهم دون المساس بالقرارات السياسية التى تسفر عنها المناقشات الديمقراطية • وقد يعمل هؤلاء العلماء معتمدين على العواطف الأساسية فى المجتمع • كأن يروا من واجبهم — مثلا — اذا رأوا عدم تكافؤ الفرص التعليمية فى المجتمع بسبب الأغراض الاقتصادية أو الاجتماعية ، أن يكتشفوا ويعلنوا الطرق الفعالة للوصول الى هذا التكافؤ • ولكن مثل هذه الغايات الأدبية المقبولة ظاهرا قد تكشف عن أمور تتعارض مع أهداف الجهات المسئولة مباشرة عن العمل التعليمى أو السياسى • مثال ذلك أن القطاع التطوعى ، الذى ينظم رعاية الأطفال قبل التعليم المدرسى قد يؤثر الا يقوم بالمهمة التعليمية ، فمن ذا الذى يعارضه ؟ ان المشكلة بالطبع قديمة وهى : من صاحب القرار فيما يحتاجه الأطفال ؟ الآباء أم المعلمون أم السياسيون أم الأكاديميون ؟ كيف تجرى المناقشة بينهم • وتتخذ القرارات السياسية ؟ أكبر الظن أنه لا توجد صيغة واحدة شاملة لاتخاذ هذه القرارات ، لأن الصيغة نفسها يجب أن تكون قابلة للتغيير بما يتفق مع مطالب المجتمع • ونحن كعلماء اجتماعيين يهمهم أن يعود عملهم بالنفع على المجتمع ، مطالبون بالسعى لتحديد دورنا فى هذه العملية والاعلان عنه • ولا ريب أن طرق البحث

التعاونى التى تكلمنا عنها فى هذا المقال ليست مجـــرد بحث عن طريقة جديدة للحصول على بيانات نموذجية محايدة لحالة قطاع من المجتمع ، بل هى محــــاولة للبحث عن طرق سياسية وأخلاقية للتدخل فى الحياة الشخصية والمهنية لفئــات فى ذلك المجتمع بغية مساعدتها على أداء عملها بطريقة أكثر فاعلية دون أن نغتصـب فى الوقت نفسه مسئوليات هذه الفئات وحقها فى تقرير ما تراه من الأهداف والطرق الموصلة اليها •

وتقوم الطريقة التى وصفناها باختصار على الحوار المستمر بين البـــاحثين والمدرسات الممارسات للعمل • وقد أكدنا عدة مرات ـ ربما أكثر مما ينبغى ـ الحاجة الى مثل هذا الحوار لتحديد المشاكل الشخصية أو المتناقضات التى تواجه المدرسات كشرط أساسى لأى تجربة مشتركة أو حل لمشكلة معينة • ولعله يجب علينا أن نختم كلامنا بأن نقول انه اذا لم توجد هذه المشاكل ، كان ذلك دليلا على أن الطريقة التى تتبعها المدرسة سليمة ، أو ربما كان تصور السيكولوجى لما يعد مشـــكلة مخالفا لتصور المدرسة نفسها • ويمكن القول بأن هذه هى مشكلة السيكولوجى •



لعب الأطفال قبل سن المدرسة

الكاتب : أودرى ستيفنسون

مصمم لعب ، وعضو الجمعية الصناعية للفنانين والمصممين مقدم ومستشار لبرامج «صناعة اللعب ، الوالدين والأطفال» بتليفزيون هيئة الاذاعة البريطانية ، ومحاضر غير متفرغ وأستاذ زائر « بسويث وارك كوليج » لمادة اللعب وصناعة اللعب ・

المترجم : حسن حسين شكرى

ليسانس آداب ، ودبلوم الدراسات العليا فى الترجمة كلية الآداب جامعة القاهرة ・

نشرت ترجماته بمجلة الثقافة وغيرها من المجلات المصرية اشترك فى ترجمة دائرة المعارف الجديدة للشباب ・

يختلف سن بدء الدراسة فى أنحاء العالم كله ・ولكنه يتراوح عادة فيما بين سن الخامسة والسابعة・ومع أنه يبدأ فى دور الحضانة قبل هذه السن أحيانا الا أن المقصود فى هذه المقالة هم الأطفال الذين لا يبدأون التعليم فى المملكة المتحدة ・

وأينما تذكر السن وعلاقتها باللعبة المناسبة يكون الهدف من ذلك هو الارشاد بصفة عامة لأن الأطفال يختلفون فى درجة تطورهم بسبب اختلاف النظم الاقتصادية والعادات والبيئات فى كل بلد من البلدان مما يؤثر فى درجات نموهم البدنى والعقلى والعاطفى ・

واللعبة تعني أي شيء يلعب الطفل به من الأشياء عديمة القيمة أو التوافه المسلية · وهذا التعريف في رأيي يكشف اللغز الكبير لكلمة لعبة التى يمكن أن تكون كل شيء لكل الأطفال وكل الرجال والنساء · فالطفل الصغير يلعب « بالخشخيشة » ، ورجل الأعمال يلعب بعصا الجولف والطفل الذى ما زال يحبو يلعب بالحصباءالتى يجدها فى رمال الشاطىء أو بملعقة خشبية يجدها فى المطبخ · كل يلعب بلعبه · ومع أن كثيرين من الناس مازالوا ينظرون الى اللعب على أنها من سفاسف الأمور الا أن المعروف الآن أنها من العناصر الحيوية فى تعليم الطفل وتطوره · ولعل السر فى ابهار اللعب وأهميتها أنها تبعث السرور أساسا ، وأن معظم ما يتعلمه الأطفال الصغار يتم من خلال سرورهم بما يمارسونه من ألعاب · وما السرور الحق الا الادراك والاستمتاع بالشعور والنظر والسمع والتفكير والابداع والحركة والاكتشافات والملاحظة والتجربة واللعب واللعب تدعم هذه الأشياء كلها فى السنوات الأولى للحياة ·

ولقد تزايد الاهتمام بلعب الأطفال قبل سن الدراسة تزايدا هائلا خلال السنوات القليلة الماضية فى كثير من البلدان ، ونتيجة للوعى المتزايد لعلماء التربية وعلماء النفس ومن يقومون بتصميم اللعب وصنعها وغيرهم ممن يقدرون قيمة اللعب فى تطور الطفل الصغير أصبحت اللعب ذات قيمة اعلامية كبيرة · فالكتب والمجلات والصحف ومحطات التليفزيون والاذاعة كلها تفيض بالكتابة والحديث عن حكمة كل جانب عملى للعب واللعب وعن اختيار اللعبة المناسبة لكل سن مثل اللعبة التى تصمم بحيث لا تؤذى الطفل ، ولعب الأطفال المعوقين ، واللعب المصممة بمواصفات خاصة لتطوير النواحى العقلية والبدنية والانفعالية وهلم جرا · لقد أصبحت موضوعا خطيرا جدا وعملا كبيرا من الناحية التجارية والتربوية ·

وعلى أية حال ، فكلنا نعلم أن اللعب ليست شيئا جديدا فقد استمتع الأطفال بها عبر التاريخ فى كل مكان وزمان · وتوضح لنا الأمثلة المتكررة للعب المألوفة مثل : العرائس والخشاخيش والمشايات وكثير غيرها أن الطبيعة الجوهرية لألعاب الأطفال لم تتغير من أساسها · فثمة نقش يرجع الى القرن الخامس عشر لطفل يتعلم المشى داخل اطار خشبى قائم الزوايا ومركب على عجلات · ومشايات الأطفال المشابهة لهذا النقش توجد الآن فى كثير من محلات بيع اللعب ، فالتصميم لم يتغير تقريبا الا أن عربة خفيفة قد أضيفت فى مقدمة المشاية وفى اللوحة التى رسمها « بيتر بروجيل ــ فى عام ١٥٦٠ ، والمعروفة باسم « الأطفال يلعبون » نجد الأطفال يلعبون ببرميل · ويصنع البرميل الآن من الزجاج الليفى ، ويمكن الحصول عليه من معظم موردى المعدات التعليمية البريطانية ، وما زالت توجد حتى الآن لعبة صنعت فى مصر منذ ٣٤٠٠ سنة · فمهارات الحياة التى يحتاجها الوليد الجديد ما زالت كما هى · فانه لكى يتعلم لابد أن يرى ويسمع ويمشى ويتكلم ويفكر ، ويبدأ فى اكتشاف قدراته العقلية والبدنية الفريدة وغيرها من الأشياء الأخرى فى طبيعة هذا العالم · كما أن وسائل الطفل الأساسية فى تعلم هذه المهارات الهامة ــ خلال الخمس سنوات الأولى من حياته ــ لم تتغير منذ الأزل · ألا وهى اللعب واللعب·

والبحث الذى قام به بيجيه ــ وغيره من علماء النفس هو الذى أوجد الوعى بضرورة تزويد الطفل باللعب وغيرها من الأدوات الأخرى التى تتناسب مع مرحلة تطوره ، وبوجه خاص اللعب التى يتمكن من اللعب بها ، لا تزويده باللعب التجارية الآلية التى صممت لجذب الآباء ، ولا تشعر الطفل الا بالفتور والملل ·

ولا تختلف اللعب الجديدة اختلافا جوهريا عن لعب العصور الماضية غير أنهـــا صنعت بأحجام أكبر ، وصارت أكثر بساطه ومتانة لتتماشى مع الحيوية الخرقاء للأطفال الصغار الذين لم يتعلموا بعد كيف يسيطرون على عقولهم وأجسامهم السيطرة التامة • وتصمم اللعب أيضا للتشجيع على نوع معين من المعرفة • ومثال ذلك تصميم صندوق الخطابات المبسط حيث يقوم الطفل بالقاء أشياء مناسبة فى فتحة الصندوق العليـــا ، وقد وضع هذا التصميم بقصد تشجيع حاسة التعرف على الأشكال لدى الطفل • كما ان القوالب الخشبيه التى تشبه قوالب الطوب ، ومجموعات اللعب التى تستخدم فى تشييد النماذج المختلفة قد صممت بقصـــد تنمية المهارات اليدوية • وتميل اللعب ـ رغم ذلك ـ الى تحدى هذا النوع من التحليل المتسم بالصدق لأنه يفتقد العنصر الأكثر تعقيدا فى مسألة اللعب ، ولأن اللعبة الواحدة قد تفى بأغراض عدة • فقد تســتخدم القوالب الخشبية فى البناء ، أو فى صنع نماذج للحيوان والانسان بل والقنابل أيضا ! وان نزع جانب من جوانب صندوق الخطابات يمكن اســـتخدامه « جراجا » لنماذج مصغرة من السيارات ، أو بيتا للعرائس الدقيقة الحجم • هذا بالاضافة الى أن أدوات اللعب بالنسبة للأطفال الصغار تعتبر من الأشياء المتعلقة بالخيال والابتداع ، ويمكن أن تحظى من مالكيها بالحب والتقدير • مهما كانت قيمتهـــا المادية ـ كما نقدر نحن الكبار ممتلكاتنا تماما • وقد تكون للعبة صفة سحرية ـ من الحياة ـ تتحدى التحليل مرة أخرى • فالعروسة المصنوعة من الخرق البالية يمكن أن تمثل عند صاحبهـــا ـ الذى لا يهمه كنه المواد المصنوعة منها ـ حقيقة وشخصية • وملكية اللعب شـــكل من أشكال الطمأنينة للطفل ، بل وتخلق أدوات اللعب لديه شعورا بالارتياح والاستقرار وأى أب يقوم بلا تفكير بالقاء لعب ابنه مهما كان شكلها يقابل عمله هذا بفيضـان من الدموع حين يكتشف الطفل أنه فقد لعبه ، وهذا الأب وحده هو الذى يعرف ذلك حق المعرفة •

وعلى أية حال ، فان أحسن الأفكار لتصميم « اللعبة » تأخذ من الأطفال أنفسهم، ومن مشاهدة الكيفية التى يلعبون بها ، ومن فهم مراحل تطورهم وقدراتهم • وقـــد صممت أخيرا لعبة انجليزية عبارة عن اطار من المطاط يركب فوق عجلة ـ وهـــذه اللعبة تطوير مباشر لاطار السيارة القديم الذى اكتشفه الأطفال فى ركن من أركان « الجراج » فأخذوا يلعبون به ويستخدمونه كطوق ، فيدحرجوه أو يعلقوه فى شجرة متخذين منه أرجوحة •

كانت معظم اللعب فى أوائل العصر الحديث تصنع من الخشب • فالمواد الطبيعية عنصر هام فى لعب الأطفال ، لأنها سهلة التناول ، كما أن ثقلها واستقرارها يخلق نوعا من الشعور بالرضا والارتياح يفتقد غالبا فى غيرهـــا من المواد • وعلى أية حال ، فان باكورة المواد غير الطبيعيةالتى صنعها الانسان جعلت فى مقدورنا انتاج أنواع من اللعب لم يكن التفكير يتطرق الى انتاجها قبل اختراع هذه المواد • وخير مثال لذلك الاستخدام المبدع « للبلاستيك » الذى صار بالنســبة للطفل مرآة ذات وجهين ، بل غدا استخدامه تقليدا جديدا فى عالم اللعبة • ومن العناصر الهامة للعب التعرف على الذات • والمرآة غير القابلة للكسر التى يستطيع الطفل الصغير ـ أن يستخدمها ويدرسها دراســـة أولية ـ لعبة من اللعب الهامة • ولكن من سوء الحظ أن كثيرا من اللعب البلاســـتيك المتوفرة ليست من النوع الجيد ، بل أكثر ما ينتج منها ردىء الصنع وخال من الذوق•

ومعظم اللعب التي تنتجها البلاد المتقدمة صناعيا ليست الا بدائل للحرية التى افتقدها الأطفال فى الحياة الحضرية ٠

فلعبة السلم الخشبي أو المعدنى ذى المنصة الذى يتسلقه الطفل ليلعب فى مكان مرتفع هو البديل للشجرة ، ولكن هيهات بين هذه اللعبة وبين الشجرة الطبيعية بلحائها وأغصانها وأوراقها التى تتخذ مخابىء رائعة ٠ ولعبة الحفر والرمل والصينية المليئة بالماء ـ رغم قيمتها ـ ليست الا بديلا فقيرا للبلاج ببحيراته خلل الصخور ، ورماله الندية والجافة والحياة البحرية التى يتوجها البحر ٠

وفى المدن الكبيرة يجد الانسان ملاعب مجهزة بتركيبات مبنية بالخرسانةالمسلحة مثل : وسائل التسلق ، والأراجيح ، والزلاقات ٠ وغالبا ما يبالغ فى تصميمها بقصد الاغراء على الألعاب المتسمة بالمغامرة والخيال والابتكار ٠ ولا شك أن الساحات التى تقام على أرض طبيعيه غنية بالحشائش ، وتشتمل على غابة صغيرة ،وحمامات للسباحة ، وأماكن للاختباء ـ يستخدم فى اقامتها كتل من الخشب وجذوع الأشجار حتى تبدو فى شكل البيئة الطبيعية ـ لتفضل الملاعب المجهزة ، وتخلق الجو المثير لمنطقة ريفية متخلفة ٠ ولا يحتاج الأطفال فى مثل هذه البيئة الا عددا قليلا من اللعب٠

والأطفال حتى سن الخامسة يعبثون بكل ما يكون فى متناول أيديهم ٠ فكل شيء يمكن أن يكون لعبة ٠ وأى شيء يؤدى هذا الغرض وان بدا للكبار غير ذى معنىيكون بالنسبة للأطفال لعبة جديدة ٠ ومثال ذلك الطفل الذى ما زال يحبو ، يعثر على بعض القدور الصغيرة فى المطبخ ، فيقلب احداها رأسا على عقب ، ويأخذ فى طرقها بالغطاء يكون بذلك قد صنع طبلة رائعة ، ثم يأخذ فى العبث بأغطية القدور كلها ليكتشف الغطاء المناسب للقدر الذى يعبث به ٠ ان هذا الطفل الصغير لا يعبث ولكنه يتعلم كيف يميز الأحجام المختلفة ، وكيف يضبط الحركة ويحسنها ٠ فأوانى الطبخ بالنسبة له لعب قيمة ٠ ومن المؤكد أن الأطفال الصغار يحتاجون الى لعب معينة ، وعلى الكبار أن يقابلوا هذا بضبط النفس ٠ وسواء كانت اللعبة من اللعب الجاهزة غالية الثمن أو من اللعب العادية البسيطة ، فلا بد أن تكون مناسبة لمرحلة تطور الطفل ، وقدراته العقلية والبدنية ٠ فمن الواضح أنه لا فائدة من اعطاء الطفل الصغير لعبة من لعب البناء المحتوية على كثير من القطع الصغيرة المعقدة جدا التى قد تكون خطرا عليه لأنها ليست مصممة لطفل فى عمره ، بل لطفل فى الثامنة ٠

ولا بد لنا أن نتذكر فردية كل طفل ذكرا كان أم أنثى ، وأن نعرف خصوصياته أى ما يحب وما يكره ٠ وثمة طريقة للعب يتقدم بواسطتها الأطفال جميعا ،ومعسهولة التصميم الا أن لكل قاعدة شواذ ٠ فثمة طفل يستمتع بشيء ما ، وطفل آخر يستمتع بشيء غيره ٠ لذلك فان توجيهنا مهما كان لابد أن تشوبه بعض الأخطاء ٠ ونحمد الله على ذلك ، فلو كان الأطفال كلهم يستمتعون بشيء واحد ، لكان ذلك كفيلا بتحويلنا جميعا الى نوع من الانسان الآلى ٠

لعب الوليد ٠

يحتاج الولدان الى اللعب التى تنبه حواسهم وتشجعهم على الحركة ، لأنهم قبل أن يتمكنوا من الحبو يعتمدون على الكبار اعتمادا تاما فى أن يقدموا لهم الخبرات المثيرة الشيقة التى تبعث السرور ، فيشاهدونها ويستمعون اليها ٠ ومتى استطاع الطفل أن يمسك الأشياء ، لابد أن نقدم له لعبا صغيرة جدا ، ولكن ليست بالدرجة التى تسمح له بابتلاعها ، كما يجب أن تصدر هذه اللعب مجموعة مختلفة من الأصوات ، وأن تختلف فى الوزن والشكل والحجم واللون ٠

● **لعب تشجع تركيز النظر ٠**

اللوحات المتحركة :

قبل أن يقدر الطفل على الجلوس يمكن تشجيعه على تركيز عينيه بواسطة اللوحات المتحركة التى يجب أن تعلق على مسافه معقولة بالقرب منه بحيث لا ترتطم به أو يتشبث بها ٠ لأن هذه اللوحات بطبيعتها قابلة للكسر ومصممة للنظر اليها فقط ٠ وتتوفر أنواع كثيرة منها فى البلاد الغربية ٠ فثمة أنواع ذات أجهزة لقرع الأجراس ذات الرنين الموسيقى، وتعتبر من الأنواع الممتازة لهذا الغرض لأن أنابيبها المعدنية البراقة تعكس الضوء ٠ ويمكن صناعة أنواع مبسطة منها فى المنزل بواسطة العلب الكرتونية التى تستخدم فى تعبئة « اللبن الزبادى » مع زخرفتها بقطع صغيرة من الورق المعدنى الملون أو بتعليقها فى بكرات الخيط بعد طلائها بالألوان ٠

سرير الخرز الملون :

مما يجذب أنظار الطفل حبات الخرز الكبيرة ذات الألوان البراقة التى تصنع من البلاستيك ويتم نظمها فى خيوط مطاطة تعلق فوق سرير الطفل وتتحرك حركة آلية فى أغلب الأحوال ٠

● **لعب للسمع والتشبث واللمس والكشف ٠**

الخشاخيش :

تشجع الحركة وتنسقها ، كما تشجع الاستماع ، ويجب ألا يقدم للطفل أكثر من اثنتين منها فى المرة الواحدة على أن تكون كل واحدة منها ذات صوت مخالف للأخرى ، ذلك لأن كثرة عدد اللعب يمكن أن يسبب ارتباكا للطفل الصغير ٠

اللعب اللينة :

هى الكرات المصنوعة من « النايلون » أو القطيفة ، والحيوانات المحشوة ، التى يجب أن تكون صغيرة الحجم مغلقة الأعين ، وقابلة للغسيل بالمواد الكيمائية المطهرة ٠

لعب البلاستيك المرنة :

هى لعب مجهزة بأدوات تحدث الصرير وتشجع حركة الأيدى ٠

مرآة الطفل :

مرآة غير زجاجية وذات وجهين ، وهى من اللعب الهامة التى تشجع الطفل على اكتشاف ذاته ، وتصنع أحيانا على طريقة اللوحات المتحركة ٠

السرير ذو الحواجز :

حينما يقدر الطفل على الجلوس يمكن أن توضع له يد مكنسة أو قطعة من الخشب تعلق فيها بعض الأشياء القابلة للمضغ فتتكون منها لعبة ممتازة تشجع الطفل على الزحف والمسك بالأشياء المعلقة بالسرير ، وتقدم له بعض التجارب ٠

ومن الأشياء المناسبة التى يمكن تعليقها فى هذا النوع من الأسرة : الأبريق البلاستيك غير القابل للكسر ، الملاعق الخشبية ، مجموعة من المفاتيح ، علب بودرة التلك الفارغة المصنوعة من البلاستيك ، ويجب ربط هذه الأشياء فى السرير بالأشرطة ربطا محكما ٠ ومن الميزات العظيمة لهذا النوع من الأسرة أن اللعب تكون فى متناول الطفل ، ويمكن تغييرها من وقت الى آخر فتجعل الحياة أكثر اثارة ٠

● **لعب الطابق الأول ٠**

يقصد بها اللعب التى تشجع على الزحف ثم المشى ٠ فالوقت الذى لا يقدر الأطفال فيه الا على اللعب فوق الأرض يحتاجون الى لعب مكتنزة سهلة التناول لأنهم ما زلوا حمقى لم ينسقوا حركاتهم تماما ، واللعب الكبيرة الصلبة تكون أسهل فى تناولها ٠ كما أن الأطفال الصغار تنطبع فى أذهانهم اللعب ذات الحجم الكبير ٠

الكرات المجعدة :

ان كرات البلاستيك المجعدة الأسطح يكون الامساك بها أسهل من الكرات ذات الأسطح الملساء ، وكلما تدحرجت هنا أو هناك تشجع الطفل على الزحف وراءها ، وسرعان ما يكتشف الكيفية التى تتصرف الكرة بها ٠

● **اللعب التى يقوم الطفل بدفعها وتشبه العجلات**

هناك لعب تقليدية ستظل وسيلة للعب لفترة من السنين ٠ أى اللعب التى يدفعها الطفل الذى يزحف ، ويجذبها الطفل الذى يحبو آخذا طريقه نحو المشى ٠ وهذه اللعب ذات العجلات يجب أن تتسم فى هذه المرحلة بالبساطة والصلابة ، وأن تصنع من البلاستيك أو الخشب ٠ والعجلة تبهر الطفل مثل الكرة ٠ ومن الغرائز الأولى للأطفال الصغار اكتشاف

الكيفية التى تعمل بها هذه الأشياء المسلية • وتستدعى هذه التجارب المبكرة تركيب العجلات القوية والمحاور بطريقة يتوفر فيها الأمان للطفل، لأن اللعبه اذا تهشمت تزعزع ثقة الطفل فى نفسه ، وينطبق هذا القول على اللعب كافة • وحينما يبدأ الصغير فى المشى يكتشف أن من الصعب عليه دفع اللعبة الى أعلى ، وأنها تندفع بسرعة فى المنحدرات • وهذا الاكتشاف الهام يبهر الأطفال الصغار على الدوام ، ويبدأ الصغير به تعليمه عن نظرية الجاذبية ، كما أن السيارات وعربات النقل والعربات التى تجرها الخيول والحيوانات تصبح فى هذه المرحلة أليفة لديه •

المشاية :

من اللعب الهامة جدا لأنها تساعد على تطوير مهارة المشى • فبمجرد أن يستطيع الأطفال الانتقال من مكان الى آخر ، يصبحون أكثر استقلالا ، ويتسع العالم أمامهم ، ويصبح أكثر أهمية واثارة لهم من الناحية العقلية والبدنية •

والمشاية الجيدة المتينة ذات العربة الأمامية الصغيرة تستخدم بضع سنوات كسرير صغير للعروسة التى يقوم الطفل بوضعها فيه أو نقلها منه • وهى تستخدم بطرق كثيرة داخل البيت وخارجه • ولذلك يجب أن تكون قاعدتها متينة ، لأن أول ما يفعله الطفل هو الخطو بها • فان لم تسمح الظروف المادية بشرائها يمكن لأى فرد فى المنزل أن يصنعها بنفسه بسهولة لأنها أساسا عبارة عن صندوق مركب على عجلات ، وتكون على ارتفاع مناسب حتى يتمكن الطفل م نالاتكاء عليها ، ولامقابض فى أركان الزوايا القائمة للعربة •

● **اللعب المنشطة :**

تساعد اللعب المنشطة على التطور البدنى وتدعيم الثقة بالنفس ،والاستقلال والاكتشاف واللعب الجماعى ، وأكثر هذه اللعب تشجع على الألعاب البارعة • تتحول الأرجوحة الهزازة الى حصان أو سيارة أو طائرة خيالية ، ويصبح اطار التسلق بيتا أو قلعة وهمية للأطفال • وفى هذه الفقرة بخاصة نجد كثيرا من اللعب الخاصة بالمجتمعات الحضرية بدائل للمواد الطبيعة التى وجد فى المناطق الريفية الأقل تحضرا •

جهاز التسلق :

ان اطار التسلق يعتبر الآن من المعدات القياسية فى كثير من مدارس حضانة الأطفال • لأنه يغرس الثقة فى نفوس الصغار حين يكتشفون قدرتهم على التسلق ، كما تتطور بواسطته غريزة اللعب الجماعى والتخيلى فيصبح الاطار بيتا أو قلعة أو سفينة وهمية • وأحسن اطارات التسلق هى المزودة بمنصات تسمح بهذا النوع من الالعاب • كما يمكن تطويلها بسهولة من النايلون المتين على أن يعقد من أطرافه ، ويمكن استخدام هذا النوع من الحبال فى الأراجيح أيضا •

الأراجيح والهزازات :

الهز والتأرجح من النشاطات البشرية الأولية التى يمكن أن تهدىء العقل وتوسع مداركه • فالأطفال حين يجلسون في الارجوحه يكونون فى أغلب الأحوال فيما يشبه أحلام اليقظة • ويمكن صنع أرجوحه ممتـــازة ورخيصة الثمن بتعليق اطار السيارة القديم فى جذع شـــجرة أو تركيب عارضة متوازنة فوق شجرة مكسورة الجذع فتكون كالأرجوحة الغاليـــة الثمن تماما •

الزلاقات :

يمكن صنعها بعارضة من الخشب ـ بعد صقل سطحها جيدا وطلائه ـ على أن تركب على ارتفاع مناسب لســـن الطفل حتى نكفل له السلامة • والزلاقة المنخفضة تعتبر لعبة قيمة بالنسبة للطفل الذى يبلغ عمره ثمانية عشر شهرا ، ويستمتع بها كثيرا ، لأن الصعود الى أعلى له نفس أهميـــة الهبوط الى أسفل •

العربات المتينة :

لا بد أن تكون العربة كبيرة ومتينة بدرجة كافية حتى يركب فيهـا الأطفال ، بل وأن يتبادلوا ركوبها • والأطفال الذين تتراوح أعمارهـــم بين الخامسة والسابعة يصنعون عرباتهم فى أغلب الأحوال من النفـــايات مثل : عجلات الأسرة القديمة ، وصناديق البرتقال الخشبية • وان كانـــوا أصغر من ذلك سنا ، ولا يقدرون على صنعها بأنفسهم ، يمكن للأب أن يقوم بصنع هذه اللعبة المحبوبة بنفسه • خاصة وأن العربة التى تشبه المشاية يستمر استعمالها بضع سنوات بطرق متعددة وفى اللعب التخيلى بوجـــه خاص •

الدراجات ذات الثلاث عجلات والعجلتين :

من اللعب غير الضرورية الغالية الثمن ، ولكنها تساعد على قطع الطريق بسرعة تفوق سرعة المشى على الأقدام ، وهى من الأنشطة المسلية جـــدا للصغار ، فالتبديل يساعد على التطور البدنى • وتوجد الآن أنواع من الدراجات ذات الثلاث عجلات بدون بدال ، تم تصميمها لتجول الأطفـــال الصغار

الرمل والماء :

هاتان المادتان من أهم مواد اللعب فى السنوات الاولى ، أليس لهمـا ملمس ؟ ألا يمكنك الامســـاك بهما ؟ ، وتكتشف ما يغطس وما يطفـــو وما يصب وما يضخ • وكل هذه من عوامل التعليم الحيوية للأطفال الصغار ولعب الرمل والماء من أسهل وأرخص اللعب التى يمكن تقديمهـــا لهم : الدلو الصغير ، والجاروف الخشبى لجرف الرمال تعتبر من الأشياء المفيدة ويمكن الاستعاضة عنها بتقديم بعض الأدوات المستخدمة فى المنازل كالملاعق

الخشبيه ، وزجاجات البلاستيك والخراطيم ٠كما أن قطع الفلين والأحجار والخشب كلها من المواد الممتازة فى التجارب المائيـــة ٠ ويمكن أيضـــا استخدام العلب الكرتون التى يعبأ فيها اللبن الزبادى كقوالب للرمال ٠

التركيب والتثبيت :

يشتمل هذا القسم على كثير من اللعب ذات الأغراض المتعددة التى يصعب تصنيفها ٠ ومثال ذلك صينية الصور البسيطة التى لا تساعد على تمييز الأشكال وتنسيقها فحسب ، بل تشجع على الكلام والتخييل أيضا٠

الفتحات والسدادات :

هى أول لعبـــة لتعلم التركيب ذات خمس سدادات مثبتة يمكن تركيبها فى قاعدة خشبية صلبة ٠ يستخدم الطفل البالغ عمره تسعـــه أشهر هذه السدادات فى قرع القاعدة الخشبية والأرض٠ ثم يتعلم بالتدريج تركيب هذه السدادات فى الفتحات المخصصة لها بالقاعدة الخشبية ولكن ذلك يتم بعد مدة ليست بالقصيرة ٠ واكتساب هذه المهارة تعتبر خطـوة كبيرة فى تقدمه من هز الخشخيشة الى السيطرة المطلوبة فيما بعـــد للامساك بالفلم ٠

● صندوق الخطابات :

يعتبر التصرف على قطع الورق التى يتناسب حجمها مع الفتحات الموجودة بغطاء الصندوق والقاؤها فيه المرحلة التالية للتنسـيق والتطوير فى التصرف على الشـــكل بعد لعبة الفتحات والسدادات ، كما أن نزع غطاء الصــــندوق للبحث فى داخله عن الأشكال من اللعب التى تناسب الأطفال الذين بلغت أعمارهم خمسة عشر شهرا ،وتكون الرؤية بالنسبة لهم شيئا محققا ٠

صينية الصور المحيرة :

أول أشكال هذهالصينية يكون ذا ستة أو سبعة ثقوب لأشياء مختلفةيمكن نزعها وتركيبها بسهولة ٠ وبحيث تكون من الصور المألوفة المسلية للأطفال الصـــغار ــ أى الذين تتراوح أعمارهم بين ثمانية عشر شهرا وثلاث سنوات ــ مثل : صور المزرعة ، ووسائل المواصلات ، والدكاكين ، والمنازل ٠ وهذه اللعبة تنبه غريزة حب الاستطلاع وتطور اللغة ٠ ويوجد الآن نوع منها تكون الأشكال داخل الثقوب ، ولكل شــــكل غطاء توضع تحته القطعة المجسمة للشكل ٠ وأحسن أنواع القطع المجسمة هو الذى يصنع من الخشب أو البلاستيك الذى لا ينثنى أو ينكسر ٠ وينطبق هذا على كل أنواع اللعب التى تستخدم فى صوانى الصور المحيرة للأطفال الذين تقل أعمارهم عن ســبع سنوات ٠ وثمة أنواع أكثر تعقيدا تناسب الأطفال الذين بلغت أعمارهم ثلاث سنوات حيث تشتمل الصينية على ثمانية أو اثنى عشر ثقبا ٠ وثمة نوع آخر أشد تعقيدا اذ تشتمل الصينية على خمسة وعشرين أو ثلاثين ثقبا لأشكال معقدة وصور واقعية وهذا النوع يناسب الأطفال من سن الرابعة حتى السابعة ٠ ويظهر تطور الطفل فى تمييز

الأشكال والعمل بيديه من استخدام لعبة الفتحات والسدادات البسيطة ـ بعد أن يبلغ عاما واحدا ، أما بالنسبة للأنواع المعقدة منها فيظهر حين بلوغه سن الخامسة ٠

● **البناء والتشييد ٠**

قوالب البناء الأولى

ان عددا قليلا من القوالب ذات اللون الزاهي تعتبر من أحسن الأشياء لعملية البناء الأولى ٠ ويمكن صنعها من الخشب أو عجينة البلاستيك التى تعتبر مفيدة من الناحية العملية ، لأن البناءين الصغار سيلقون بها هنا أو هناك فلا تؤذيهم أو تحطم الأشياء الأخرى ٠ ولكن عملية الطرق لابد أن تسبق عملية البناء ٠ والطرق من التجارب والاكتشافات التى يكتسبها الطفل فى مرحلة مبكرة ٠

قوالب البناء :

هى أهم أشكال اللعب كلها ٠ لأنها تمكن الطفل من ممارسة ألعاب مختلفة وبطرق عديدة لبضع سنوات ٠ ويمكن استخدام القوالب الخشبية الواضحة المعالم ، المختلفة الأشكال لأنها تنبه التخيل فيبني الأطفال منها : جراجات ، وكبارى ، ومدن ، وسيارات ، وحيوانات الخ ٠٠٠ وهى تناسب الأطفال من سن الثانية فأكثر ٠

والقوالب المصممة تصميما جيدا تتيح للأطفال اكتشاف المبادىء الحسابية البسيطة ٠ أى أن نصفى القالب يساويان حجم القالب ٠ ولكن من المهم أن تكون القوالب مختلفة الأشكال ، لأن المكعبات وحدها محدودة الامكانية جدا ٠ ولهذا تعتبر فضلات النجارة ، والصفيح من المواد الجيدة فى البناء ٠ وكلما كان الطفل صغيرا احتاج الى عدد قليل من القوالب ٠

● **مجموعات البناء :**

يحتاج الأطفال فى سن الثالثة الى مجموعات البناء ذات القطع القليلة التى يجب أن تكون كبيرة الحجم سهلة التناول ٠ ومن أحسن المجموعات الخشبية المجموعة التى صممها المهندس المعمارى الدانمركى « وليم فانجيل » منذ سنوات طويلة والتى تسمى « كونكتور » حيث يقوم الأطفال بتركيب عدد قليل من القطع بعضها بالبعض، ثم يقولون ماذا قد تكون منها ، لأن الأطفال لا يمكنهم اتباع الخطط ، ويعوزهم التركيز على تنفيذها طبقا للأشكال المطلوبة ، ولا يقدرون على ذلك الا فى مرحلة متأخرة ٠ وكل ألعاب البناء والتشييد ألعاب خلاقة ومرضية الى حد كبير ، وتتوفر الآن مجموعات مشابهة لها ٠ وتقدم هذه القوالب المتشابكة امكانيات لا حصر لها من اللعب للأطفال من سن عامين ونصف حتى سن الثانية عشرة أو أكثر بالنسبة للمتحمسين والجادين منهم فى ألعاب البناء ، كما أن مجموعات البناء التى تركب قطعها بالمسامير القلاووظ تعتبر من اللعب الهامة ، ويوجد منها أنواع كثيرة تتناسب مع الأعمار المختلفة ٠

● لعب التدرج والطرق وغيرها ٠

اللعب المتداخلة :

تشمل الصناديق والبراميل والعرائس ٠ ان مجموعة الصناديق التى تتداخل فى بعضها لها قيم متعددة فى اللعب بالنسبة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين سنة واحدة وثلاث سنوات ٠ لأنهم يكتشفون أيا منها يتداخل فى الآخر ، ويحاولون وضع صندوق فوق صندوق فى وضع متوازن ، فيتعرفون فى النهاية على نظام التدرج ، فيبنون منها برجا كاملا ٠ أما مجموعات لعبة البراميل المتداخلة ، والعرائس الروسية فتحتاج الى مهارة يدوية بدرجة أكبر ، لأن كل واحدة منها لابد أن تفصل على حدة لاكتشاف الشيء الذى بداخلها ٠ ويمكن صنع هذه اللعبة من علب الصفيح الفارغة ٠

علاقات الطرق :

عبارة عن مقعد مستطيل من الخشب المتين ، ذات علاقات كبيرة ترتطم بها من الأمام ومن الخلف بمطرقة خشبية خفيفة وتصلح هذه اللعبة للأطفال فى سن ثمانية عشر شهرا ، لأنها تطور المهارات اليدوية ، فيتعلم الطفل ضبط المطرقة ليضرب العلاقة فى خط مستقيم ، وهنا تظهر أسس النجارة ٠

تكوين الحلقات :

تعتبر الحلقات الخشبية أو المصنوعة من البلاستيك التى يمكن نظمها حتى يتكون منها عمود لعبة جيدة للأطفال الذين بلغوا من العمر ثمانية عشر شهرا ٠ كما تعتبر الألعاب التى يتم نظمها فى خيط من الألعاب السهلة للأطفال الأكبر سنا من ذلك ٠

البلاطات الملونة :

هى قطع هندسية كبيرة من الخشب أو البلاستيك وذات ألوان فاقعة ٠ وتعتبر من مواد اللعب الممتازة للأطفال الذين بلغت أعمارهم ثلاث سنوات ٠ وتترك لهم ليصنفوها ويلائمون فيما بينها ٠ ويمكن لهم فى مرحلة تالية أن يستخدموها فى صنع نماذج مبسطة ٠ كما يمكن استخدام القوالب أو الصفائح ذات الأشكال المختلفة للتنويع والمواءمة ٠

الخيال :

أن تقليد الأطفال لحياة الكبار يساعدهم على المحاكاة وفهم بعض الأشياء عن عالم الكبار الذى يرونه ويسمعون عنه ٠ فالأطفال يتظاهرون نهم يقودون قطارا خياليا او يتحدثون الى صديق فى التليفون او يلعبون بالعرائس لعبه الصبيان والبنات ٠ كما أنهم يستعيدون حياة القرية بنماذج اللعب التى تتمثل فى السيارات

وقوالب الطوب والمزارع والحيوانات . فالعوالم المجهولة التى تخرج عن نطـاق تجارب الأطفال الكبار نوعا ما يخلقونها أيضا متظاهرين بأنها أشياء أسطورية كالتى يشاهدونها فى الأفلام أو يستمتعون بقراءتها فى الكتب . ولكنهم يعجزون فى أغلب الأحوال عن التعبير عن أعمق عواطفهم ومخاوفهم عند قدوم مولود جديد للأسرة ، أو الأيام الأولى لدخولهم المدرسة .

وقد يمثل الأطفال هذه المشكلة فى عالم هذه اللعبات الخيالية التى تصبح متنفسا هاما لما ينتابهم من أنواع القلق الداخلى .

● **العرائس :**

العروسة من أكثر أنواع اللعب فى الاستمرار والأهمية . فالعروسة المقواة المصنوعة من الخرق أو المواد البسيطة رفيق وصديق مريح ، يمكن للطفل أن يحتضنها ويبادلها الحب أو يجرجرها فى الوحل كيفما يشاء ، بل وتصبح فى مرحلة تالية فى مرتبة الأم وتنهض بأعباء الأم الحقيقية . وليس من الضرورى أن تكون العرائس من الأنواع المتقنة الصنع غالية الثمن ، فالأطفال من سن خمس الى سبع سنوات يقدرون العروسة البسيطة التى تكون على شكل طفل . ولقد وجدت فى لندن عروسة مصنوعة من حذاء قديم . صنع الرأس من الكعب مع اضافة بعض القطع للعينين والفم ، وصنع الجسم من وجه الحذاء بعد ربطه بقطعة من القماش . وبالطبع كانت هذه عروسة فقيرة فى بداية هذا القرن ، ولكنها كانت تحظى بالحب والاعزاز أكثر من أى لعبة غالية الثمن . أما العرائس المعقدة التى تقوم بالكلام فغير مناسبة لأنها تكرر نفس الكلمات المرة تلو المرة ، والأطفال يفضلون المحادثة المتجددة .

● **بيوت العرائس :**

ليس من الأهمية أن تكون غالية الثمن أو كثيرة التكاليف لأن صندوقا واسعا من الخشب أو الكرتون يمكن أن يصنع منه بيت ممتاز بعد نزع احدى جوانبه . وصندوقان أو ثلاثة يمكن أن تصنع منها مجموعة من الشقق أو بيتا كبيرا ، كما أن علب الثقاب الفارغة تستخدم كأثاثات لبيت العروسة أما أفراد أسرتها فتكون من أنابيب السوائل التى تستخدم فى أغراض النظافة بالمنازل .

والوحدات الخشبية التى تصنع منها بيوت العرائس وأثاثاتها هى أكثر الأنواع التى تناسب الأطفال الصغار . وتقوم كثير من البلاد بانتاج أنواع متينة منهـا فى الوقت الحالى . أما البيوت الحقيقية للعرائس فغالية الثمن جدا فضلا عن أنهـا قابلة للكسر فى أغلب الأحوال ، وذات تصميمات رديئة . ويحتاج الاطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس وسبع سنوات الى عرائس أكثر واقعية ، بينما يقبل الأطفال الأصغر سنا من هؤلاء على اللعب الرمزية المزخرفة .

معدات اللعب فى المنزل :

ان الأطباق والأكواب البلاستيك والمكانس وغيرها من الأدوات المنزلية المهملة بكثير من مثيلاتها المصنوعة خصيصا من أجل اللعب • ولكن لابد أن تكون المكنسة صالحة للاستعمال فليس هناك شيء أكثر احباطا للطفل الذى يريد أن يقلد أمه فى العمل ـ من المكنسة التى لا تكنس • كما أن مجموعات الملابس والاحذية والقبعات القديمة التى يمكن للطفل أن يستخدمها فى كسوة العروسة تعتبر بالنسبة له من أعظم أدوات اللعب الخيالى •

الطبخ :

ان اضافة الماء الى الدقيق الناعم ، وتحويله الى عجينة تقطع قطعا مستديرة، ومشاهدة وضعها فى الموقد وأخراجها منه فى شكل بسكويت وغيره تعتبر من التجارب المثيرة للأطفال الصغار • ولما كانت هذه اللعبة مستحيلة فى البلاد التى يعتبر فيها الدقيق من السلع ذات القيمة العالية ، يمكن أن تتم اللعبة بالصلصال والرمال • كما أن الملاعق الخشبية والاسطوانات والأدوات الأخرى المستخدمة فى تقطيع العجينة فى بعض البلاد تعتبر من الاشياء النافعة فى هذا النوع من اللعب •

● لعب وسائل المواصلات •

العربات النموذجية : تشمل النماذج الحقيقية المصبوبة للسيارات ، وعربات اللورى التى تعتبر من أدوات اللعب الاساسية لمعظم الأطفال فى البلاد المتقدمة • وفى حالة ارتفاع ثمن هذه اللعب يمكن صنعها من الخشب مع طلائها • ويمكن أن يرسم طريق على لوحة كبيرة من « الأبلكاش » لتسير العربات فوقه ، وتوضع البيوت المصنوعة من القوالب أو قطع الخشب على جانبيه وبذلك يتسع المنظر الى حد كبير فى هذا النوع من اللعب الخيالية •

مجموعات القطارات :

من أعظم اللعب التى أنتجت فى السنوات الأخيرة مجموعات السكك الحديد المصنوعة من الخشب التى قامت السويد بصنعها للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث وسبع سنوات • فالحلية الخشبية البسيطة من السهل عليهم أن يركبوا بعضها فى البعض الآخر وينظموها بطرق لا تحصى • أما القطارات الآلية أو التى تعمل بالبطاريات فهى تناسب الاطفال الكبار الذين يمكنهم فهم الميكانيكا ، ولأن

الأطفال الصغار يصابون بالملل من مشاهدة اللعب الآلية ، فانهم يرغبون في اللعبة التي يستطيعون السيطرة عليها بأنفسهم والتي تنمي في نفوسهم ثقة كبيرة •

اللعب الخلاق :

ان الأطفال الصغار الذين يكونون في سن الثالثة فأقل لا يدركون ذواتهم ، فهم فنانون تلقائيون يتمتعون بحساسية خاصة للون والرسم وأقلام الالوان ،ولأنهم يريدون النتائج بسرعة فانهم يحتاجون الى قطع كبيرة من الورق • وأصلح المواد وأرخصها وأكثرها تناسبا لمجهودات الاطفال الاولية في هذا المجال هي أوراق الجرائد وورق الملف ، وورق الجدران بالاضافة الى بعض المواد الأخرى مثل : مسحوق الطلاء ، وأقلام الالوان من الشمع وخلافه • وكلما كبر الاطفال يصبحون أكثر رهافة ودقة ، وتتسم الصور التي يرسمونها بالفكر الى حد ما ، يظهر فيها أنهم صاروا أكثر تعرفا على ما يرسمونه ، وأصلح الأدوات لهذه المرحلة الفرشاة الصغيرة والأقلام • كما أن قيامهم بتشكيل بعض النماذج من الصلصال أو المواد الاخرى يعتبر من النشاطات الهامة للأطفال الصغار ، أضف الى ذلك الآلات الموسيقية البسيطة بكل أنواعها كالطبول المصنوعة من الصفيح أو البلاستيك التي تكسبهم حاسة موسيقية قد تستمر معهم مدى الحياة •

الدمى :

هي اللعب السحرية المتسمة بالواقعية والحياة التي تبهر الاطفال الصغار وتثير خيالهم في اللعب بها ، وأفضل أنواعها التي يقوم الوالدان بصنعها بالاشتراك مع أطفالهم • وأبسط الأنواع هي التي تصنع من الجوارب القديمة •

معدات النجارة :

هي معدات حقيقية ولكنها أصغر حجما وتشمل : المطارق والمناشير والمفكات وغيرها التي يمكن للأطفال من سن الخامسة فأكثر أن يستخدمونها مع شيء من المراقبة • ومجرد افتراض الكبار أو الاطفال قادرون ومسئولون بالدرجة الكافية عن المعدات التي يستخدمها الكبار يولد في نفوسهم ثقة كبيرة •

● الألعاب :

عبارة عن اللوحات البسيطة التي يستخدم فيها « زهرة النرد » أو أوراق اللعب ، وكلها أدوات ذات قيمة تعليمية للأطفال قبل سن

الدراسة • فمن الوقت الذى يلعب الطفل فيه وحده وهو مسرور وحتى يحبو ويتمكن من اللعب من خلال الآخرين يكون مازال عاجزا عن مشاركة لعبه ، ولكن القدرة على اللعب مع الآخرين تتطور لدى الطفل حين يبلغ الثالثة من عمره • وعلى أية حال ، فان تعلم الالتزام بالقواعد ،وانتظار دوره ، وأن يخسر أو يكسب فى لعبة ذات صورة بسيطة مثل لعبة « اللوتو » تتطلب نضجا انفعاليا لا يظهر قبل سن الرابعة أو الخامسة الا فى حالات نادرة • وحينما يتعلم الأطفال التعرف على الحروف والأرقام تصبح اللعب التى تتطلب القراءة والعد تسلية عظيمة تساعد على تنمية هذه القدرات •

الدومينو المصورة :

هى أول اللعب المصورة التى تشجع غريزة المواءمة ،وهى عبارة عن قطع كبيرة من الدومينو توضع عليها صور بدلا من النقط التى تكون فى قطع الدومينو العادية • والأطفال الذين بلغوا الثلاث سنوات يستمتعون بتصنيفها ولعبها وحدهم • وتعرف الاطفال على الصور والأشكال والألوان يعتبر خطوة هامة للتعرف فيما بعد على الحروف والأرقام • وحين يبلغون سن الرابعة أو الخامسة يستطيعون لعب الدومينو مع غيرهم •

لعبة الصور الضخمة « اللوتو » :

من اللعب الهامة الأخرى التى تشجع غريزة المواءمة أيضا وهى لعبة مصورة تشتمل على أشكال وألوان للتعرف عليها بالمشاهدة ، وتناسب الأطفال من سن الرابعة حتى السابعة • فالصور البراقة الضخمة غير المنظمة يسهل التعرف عليها لتشابهها بالاشياء اليومية المعتادة تجعل منها لعبة ممتازة من اللعب التى تلعب فوق الأرض •

● لعبة الليدو والسلم والثعبان •

لعب بسيطة تلعب بزهر النرد ، ويوجد منها أنواع مختلفة فى أنحاء كثيرة من العالم ، وتعتبر من اللعب المفضلة فى المملكة المتحدة لا يتوقف الاستمتاع بها من جيل من الأطفال الى جيل آخر ، وهى من اللعب التى تسبب الاثارة من رمى للزهر وتحريك للقطع من مكان لآخر وفقا لأرقام الزهر بعد رميه وهذه العملية تحدد هدفا للأطفال فيتعلمون العد الذى قد تفشل فى تعليمه لهم الطرق التقليدية للتعليم • ومن الواضح أن هذه الالعاب تناسب الاطفال الذين قد بدأوا فى فهم

الأرقام أى من بلغوا سن خمس سنوات فأكثر ، وثمة العاب تقليدية للأطفال فى كل أنحاء العالم · لا يقدرها الكبار لأنها مألوفة لهم جدا ــ ومع أنها لا تتطلب سوى القلم الرصاص وشيء من الورق أو عصا ورقعة من الرمل الناعم أو الأرض ليخربش الاطفال فيها وهى لا تتطلب أيضا سوى القدرة على رسم الرموز البسيطة أى الحروف والأرقام · وأفضل أنواع هذه اللعب هو النوع المعروف منها فى المملكة المتحدة · وكلها لعب مسلية تتطلب الملاحظة والتعقل وتعتبر من الوسائل التعليمية الرخيصة الثمن التى تناسب الأطفال من سن الخمس الى سبع سنوات ·

● **الملاحظة والابهار :**

لا ريب أن اللعب الجيدة مسلية كلها ، ولكن البعض منها يتصف بشيء يصعب علينا تحديده ألا وهو الابهار والسحر التى تتميز بها أنواع من اللعب التى توسع المدارك وتنبه العقل · فالعدسات المكبرة والعدسات المصغرة تكشف العالم صغيرا كان أم كبيرا فى أشكال جديدة عجيبة ، كما أن الرؤية من خلال قطعة من البلاستيك نصف شفاف تحول الدنيا الى عالم من الزرقة ، والدجاجات الخشبية الصغيرة التى تقفز فى الهواء ثم تنزل الى الارض لتقفز أعشاشها الخشبية وهى تتأرجح (لعبة روسية قديمة) فتبدو وكأنها تنبض بالحياة · هذه الألعاب كلها تبهر الأطفال الصغار وتنبه خيالهم وتثير فيهم نوعا غير محدود من حب الاستطلاع ·

● **ملاحظات عن الهواء :**

ان الفقاقيع التى تنتشر حول حلقة من السلك اللولبى المغمور فى خليط من الماء والصابون لا تعطى للطفل فكرة ما عن ضغط الهواء فحسب ، بل تعكس وهى تجرى ألوان قوس قزح التى تأخذ بالألباب ·

البالونات :

هى أكثر أنواع اللعب التى تعطى فكرة عن ضغط الهواء ، ومن أكثر اللعب تواضعا ·

السهام الورقية :

من المحقق أنه لم يولد طفل فى بريطانيا ، بل وفى أجزاء كثيرة من العالم الا وقد صنع فى وقت ما واحدة من هذه الأجسام الطائرة، بأن يقوم بطى قطعة مسطحة من الورق لتكون جسما مخروطيا يشبه زعانف بعض الطائرات الحديثة · وهذه اللعبة من الوسائل البارعة لاكتشاف الأطفال الأساسيات المبدئية لعلم الطيران ·

الطائرات الورقية :

يتطلب صنعها وتطييرها الى نوع من التعاون • وهى من أفضل اللعب التى تناسب الاطفال من سن خمس سنوات فأكثر •

المغناطيسية :

ان قوة المغناطيس على جذب قطع المعادن الصغيرة هى شكل آخر للاكتشافات العلمية المبكرة التى يتصرف الاطفال عليها من اللعبالتى يبهرون بها فى أغلب الاحوال •

ليست لعبا فحسب :

ان سحر العالم الطبيعى مصدر لدهشة الاطفال الصغار • والمواد الطبيعية بكل أنواعها تأسر ألبابهم وتثير فضولهم ، كما هو الأمر حين يشاهدون البنات والحيوان •

ويمكن للأطفال الصغار أن يشاهدوا العالم الحقيقى وهو يعمل بطرق متعددة•
فبرطمان المربى يمكن تحويله الى أداة جيدة للملاحظة حين نضع « بصلة » على حافته فى وضع متوازن فتمتد جذورها فى الماء الموجود بالبرطمان • ويرقات الفراش التى تزحف فوق الأوراق التى تتغذى عليها ، وحبوباللوبيا التى تتفتح وتأخذ جذورها وأوراقها فى النمو ان وضعت فوق قطعة مبللة من ورق النشاف • لا ريب أن رؤية هذه العمليات كلها يدهش الاطفال الذين يشاهدونها يوما بعد يوم ، كما أن جمع الحصباء أو القواقع يعتبر من الانشطة الاخرى للأطفال الكبار •

ومن أفضل أنواع اللعب كافة اللعب التى يصنعها الوالدان لأطفالهم • لأنها تكون دائما من اللعب الناجحة التى يحتفظ الأطفال بها وينسون اللعب الأخرى •• والنفايات والخردة ــ بكل أنواعها ــ هى أكثر المواد سهولة فى صنع اللعب النافعة المألوفة اذا استخدمت استخداما مفيدا ، واذا لم ينظر الانسان الى كنهها ، وحاول أن يراها من وجهة نظر الطفل فسوف ينفتح له مجال جديد تماما للعب • وخير مثال لذلك ، الصندوق الكرتون المتواضع • ولكم عانى كثير من الآباء والأمهات منعجزهم عن شراء لعبة غالية لأطفالهم ، فلم يجدوا أمامهم سوى الصناديق الكرتون التى يشترون فيها بضائعهم • وتتوفر فى هذه الصناديق امكانيات كبيرة لصنع اللعب فهو أساسا فى شكل اللعبة البدائية ، ويمكن أن تصنع منه العرائس ، والمنازل والأعشاش ، بينما اللعب الجاهزة لا تستخدم الا فى غرض واحد ، أما الصندوق

الكرتون البسيط ففيه مجالات أوسع لخيال الظل ، ويمكن أن تصنع منه لعبة أخرى • لا تكلف شيئا و تتكلف مبالغ تافهة ـ بشيء من الخيال وأعمال الفكر •

صندوق البريد :

يمكن صنعه من صندوق من الكرتون حجمه حوالى ١٥ سم مكعب ذى غطاء ينزع بسهولة ، ثم نرسم عليه ثلاثة أشكال مختلفة (بكرة ـ كرة قطرها حوالى ٤ سم ، قطعة ذات حجم مناسب من الخشب) ثم نقطع هذه الأشكال بآلة حادة متاسبة • ثم تلقى هذه الأشياء فى الفتحات وبذلك نكون قد صنعنا لعبة مقبولة •

● **المكعبات :**

يمكن صنعها من صناديق الكرتون ذات الحجم المتوسط بعد حشوها جيدا بأوراق الصحف القديمة ، ثم لصق أطراف الغطاء بشريط لاصق أو بالصمغ وتغليفها بطبقة من ورق الصحف ـ المغموسة بالنشاء الذائب فى الماء ثم طلائها بألوان مختلفة وبهذه الطريقة تصبح أكثر متانة وأطول عمرا •

صندوق اللعب :

من اللعب المناسبة للطفل الصغير الذى يشرع فى اللعب على الأرض خذ صندوقا عميقا ومتينا الى حد ما واملأه بكل أنواع الأدوات المنزلية الصغيرة الحجم التى تم الاستغناء عنها شريطة ألا يكون من بينها أدوات حادة أو أشياء يمكن للطفل ابتلاعها • فلنضع فى الصندوق مثلا : حلقة بها مجموعة من المفاتيح ـ (وهذه تخشخش جيدا) ، وحجر أملس كبيرا نوعا ، وفرشاة قديمة من النوع المستخدم فى طلاء الأظافر وأسطوانة من الكرتون ، وعلبة ذات غطاء متحرك وكلها أدوات مناسبة تعلم الطفل شيئا عن الوزن والحجم والشكل • وسوف يقوم الطفل باضافة كثير من الأدوات الأخرى ولعبة كهذه تستخدم لبضع سنوات •

● **لعب الاختباء :**

تصنع من الصناديق الضخمة التى يمكن للأطفال الدخول فيها مثل (الصناديق التى تغلف الثلاجات بها أو التى تلقيها الاسواق المفتوحة) وهى من المواد الممتازة للألعاب التخيلية ، كما يمكن أن تصنع منها نماذج للسيارات والقطارات والطائرات • ويستطيع الآباء والأمهات

مساعدة أطفالهم فى اقامة مسرح صغير للعرائس من هذه الصناديق بوضع واحد منها بجوار الآخر · كما يمكن استخدامها كقوالب للبناء ولعبة المخبأ التى صممها « بول آبات » من اللعب السائدة فى كثير من مدارس حضانة الأطفال ليست الا صندوقا كبيرا ذا فتحات متعددة ، وقد أخذ فكرتها من مشاهدته للأطفال وهم يلعبون فى هذه الصناديق الكبيرة ويختبئون فيها ·

اللعب التى تصنع من الصفيح :

يجب فحص علب الصفيح قبل استخدامها للتأكد من أن حوافها ليست حادة ؛ واستخدام الفتاحة الدائرية هى الطريقة المثلى لنزع أغطيتها ، كما يجب نزع جميع الملصقات الورقية التى توجد عليها ·

اللعب التى تتدحرج على الأرض :

يمكن أن نصنع من علبة من الصفيح (يبلغ ارتفاعها حوالى ١٠سم وقطرها حوالى ٦ سم) لعبة جديدة يدحرجها الطفل فوق الارض ·وهذه اللعبة تشجع الطفل على الزحف وراءها وهى تتدحرج · كما أن علبة من نفس الحجم يوضع بداخلها قليل من « الحصى » ويلحم غطاؤها تجعل الطفل يكتشف التناقض بينها وبين العلبة الفارغة · وهذه الخشخيشة المتدحرجة تسر الطفل سرورا بالغا ، ويمكن زخرفتها بالطلاء أو القصدير ·

لعبة الأعشاش المتداخلة :

تصنع من أربع أو خمس علب ذات أقطار متدرجة وتركب احداها داخل الاخرى الخ ·· وتطلى كل علبة منها بلون معين ، وهى من اللعب الممتازة التى تناسب الأطفال فيما بين سن تسعة أشهر وثلاث سنوات ·

لعبة التليفون :

تصنع من علبتين بغير أغطية فى حجم العلب السابق ذكرها ·· وتثقب قاعدة كل منها ، ويتم توصيلهما بقطعة طويلة من الخيط أو الوتر · حينما يشد الخيط أو الوتر ويتكلم طفل فى علبة منهما يسمعه الطفل الذى يستخدم العلبة الأخرى · وهى فكرة لم تتوقف أبدا عن ابهار الاطفال خاصة لو كان المتحدث فى مكان لا يراه المستقبل (فى غرف مختلفة أو خلف بعض الأشجار) ·

استخدام الأوعية البلاستيك :

تستخدم الأوعية البلاستيك فى لعب الاطفال الصغار بصفة دائمة ، وغالبا ما تكون من نوع متين غير قابل للكسر · كما أن الأوعية الرقيقة التى تستخدم فى تعبئة اللبن الزبادى تناسب الاطفال فى سن ثلاث سنوات · أما من يكبرون على ذلك فيستخدمونها فى ألعاب الرمل والماء ·

الخشاخيش :

هى أوعية صغيرة على شكل الانابيب أو زجاجات البلاستيك التى تستخدم فى تعبئة زيوت الشعر « والشامبو » ويوضع بداخلها عدد قليل من حبات الأرز أو العدس ثم تلحم من أعلى فتتكون منهاخشاخيش جيدة · كما يمكن الاستعاضة عن الارز والعدس بالحصباء أو الأجسام المناسبة الأخرى · وطالما كانت هذه الأجسام غير صالحة للأكل فمن المستحيل نزع أغطية هذه الاوعية ·

الخشاخيش الموسيقية :

لا يتطلب صنعها الا زجاجتين من البلاستيك غير القابل للكسر من النوع المستخدم فى المشروبات العادية · يوضع فى كل منهما قليل من الرمل ، وبعض من الحصى أو الحبوب الجافة ـ وثمة مواد كثيرة أخرى تفى بهذا الغرض ثم تلحم الزجاجتان من أعلى فينتج عنهما آلات موسيقية تناسب الاطفال من سن ثلاث حتى ست سنوات · كما أن عددا من الزجاجات التى يوضع فى كل منها نوع مختلف من المواد ينتج عنها مجموعة من الأصوات المختلفة التى تصلح لاعطاء التجارب الاولى للصوت · ويمكن تصميم لعب الاصوات المتوائمة المبسطة باستخدام ثمانى أو عشر زجاجات · تملأ كل اثنتين منها بمادة واحدة وهكذا دواليك ·· ويمكن للأطفال بهذا محاولة مواءمة الأصوات ·

البكرات الملونة :

ان عددا من البكرات الملونة البراقة التى تنظم فى قطعة من الخيط المطاط « الاستيك » تعلق من أحد أطرافها فوق سرير الطفل تعتبر من اللعب التى لا تقل قيمتها عن مثيلتها التى تشتريها من السوق ·

الجلجل :

ان نظم ثلاث أو أربع بكرات فى قطعة من الوتر مع ترك مسافة مناسبة منه تسمح بارتطامها ببعضها وربط طرفى الوتر معا حتى يتكون ما يشبه العقد الذى يحدث جلجلة ذات صوت مقبول يشجع الطفل على الامساك بالبكرات وتحريكها ٠

نظم البكرات :

ان استخدام اثنا عشرة بكرة أو أكثر من البكرات الملونة ونظمها فى خيط من البلاستيك من النوع الذى يستخدمه عمال الكهرباء فى تغليف الأسلاك الأرضية يعتبر من الوسائل الممتازة فى تعلم نظم البكرات لأن خيط البلاستيك أكثر صلابة وأسهل استجابة من الوتر ٠ واذا لم يتوفر فيمكن استخدام رباط طويل من أربطة الاحذية ذات الأطراف المعدنية ٠

● **استخدام البكرات فى التصنيف والمواءمة والبناء :**

ان البكرات الملونة مادة ممتازة لكل نشاطات التمييز ، والتعرف على اللون ، ومقارنة الالوان بعضها بالبعض ، كما أنها مفيدة فى عمليات البناء ٠ ويمكن للأطفال الكبار الى حد ما استخدامها فى تعلم العد ٠ اذ يمكن صنع المعداد البسيط من نظم عدد من البكرات فى أربع قطع متدرجة الطول من السلك الصلب وتركيبها فى اطار خشبى بحيث تكون البكرات على هذا النمط أربع منها حمراء ، وثلاث خضراء ، واثنتان زرقاوان ، وواحدة صفراء فى كل قطعة من السلك ٠

استخدام صور المجلات القديمة :

تعتبر من المواد الهامة فى لعب الصور المقطوعة ، ويجب اختبار الصور الكبيرة الواضحة للأشياء التى تثير اهتمام الاطفال مثل : الحيوانات والسيارات وغيرها من الأشياء المألوفة فى الحياة اليومية التى تثير الفضول ٠ ومن الوسائل الطيبة جمع عدد من الصور المناسبة من المجلات حتى نختار منها ٠

لعب بسيطة للصور المقطوعة :

عبارة عن صورة كبيرة تلصق على قطعة سميكة من الكرتون أو « الأبلكاش » ثم يتم تقطيعها الى عدد من القطع تتناسب وسن الطفل،

فتقطع قطعتين أو ثلاثا لمن يكون عمره عامين ، وتقطع خمس عشرة أو عشرين قطعة لمن يكون فى سن الخامسة • ثم يقوم الطفل بتجميع هذه القطع حتى يكون الصورة •

لعبة « اللوتو » :

عبارة عن جمع أعداد من الصور المتماثلة من الاعلانات التى تنشر بالمجلات (يظهر الاعلان نفسه فى عدة مطبوعات) ، ويمكن تعليق هذه الصور على لوحات • وصنع لعب الصور الأخرى •

كراسات القص واللصق :

حينما يبلغ الأطفال سن الرابعة أو الخامسة يحبون جمع الاشياء ، ولعبة القص واللصق من اللعب المألوفة •وقص الصور يناسب الاطفال من سن الرابعة فأكثر • وتصنع كراسة هذه اللعبة من صفحات من الورق المقوى التى تجمع من أحد أطرافها بخيط متين ، ثم تلصق الصور المقطوعة عليها • ويمكن للطفل أن يختار شيئا معينا يقوم بقصه من المجلات والمطبوعات الأخرى مثل السيارات • كما يمكن له أن يختار لونا معينا بغض النظر عن نوعية الشيء فيقوم بقص كل الصور المنشورة باللون الأخضر مثلا • والمقصات المستديرة الأطراف هى أنسب أنواع المقصات للأطفال الصغار ، ولكنهم مع التوجيه والمساعدة يستطيعون أن يتعلموا استخدام الأنواع الأخرى من المقصات •

حقا ان اللعب ليست من الأمور التافهة ــ كما كان ينظر اليها فى يوم من الأيام ــ بل هي من الوسائل الأساسية فى التعليم • ومثل الأطفال الذين يحرمون وسائل التسلية وفرص اللعب مثل الذين يحرمون الحب والطعام والدفء ويظلون طوال حياتهم فى وضع سيء سواء فى علاقاتهم أو تعليمهم • أما الأطفال السعداء الذين يشبعون حاجاتهم منها فهم الذين يصبحون رجالا سعداء مبدعين •

التعليم قبل المدرسى والأمهات العاملات فى المجر

الكاتبة : جوليا ترجونى

اخصائية اجتماعية وتربوية ، رئيسة الادارة الثقافية بالمجلس القومى للنساء المجريات سابقا ، وتقوم بدراسة لأحوال النساء والأمهات العاملات •

المترجم : أحمد رضا

زيادة النشاط الاقتصادى للنساء فى جمهورية المجر الشعبية برنامج اجتماعى وسياسى رفيع من جوهر مجتمعنا الاشتراكى •

والمرأة انسان مبدع ، وعلى استعدادها لقبول الأمومة ، يتوقف التناسل الاحيائى لأى مجتمع ، والأمومة ، مع العناية الخاصة بالأطفال وتربيتهم من أسمى اهتمامات المجتمع • وفى اعتقادنا أن الأمهات والآباء الذين يسهمون اسهاما فعالا فى صياغة المجتمع الاشتراكى والارتقاء به هم أجدر الناس بتنشئة الأطفال تنشئة صحيحة بالروح الاشتراكية ، ولهذا السبب فانا خلقنا الظروف التى يتأتى للنساء

فيها أن يؤدين مهمتهن كمستخدمات . ويتحملن المسئولية كأمهات ويكفل دستور جمهورية المجر الشعبيه الذى صدق عليه فى عام ١٩٤٩ وعدل فى عام ١٩٧٣ حقوقا وواجبات للنساء والرجال على السواء . وفي الدستور فقرة مستقلة خاصة بالأطفال والأسرة .

والمنافع القانونية وغيرها التي يمكن أن يخصل عليها النساء بمقتضى الدستور ، هى من ناحية نفس المنافع المنصوص عليها لصالح المجتمع بأسره ، وتزيد عليها فى بعض النواحى الأخرى . أما المنافع الخاصة التى يتمتع بها النساء ، فانها توفر حماية خاصة من مخاطر العمل من أجل مساعدة النساء العاملات على تأدية وظيفتهن الحيوية ، وظيفة الأمومة ، وكفالة ممارستهن الفعلية للحقوق بنفس الفرص التى يتمتع بها الرجال .

ولا يتسنى تحقيق البرنامج الاجتماعى لتشغيل المرأة وحماية الأمومةوتشجيعها الا من خلال نظام اقتصادى متكامل ، ينظم فيه العمل جنبا الى جنب مع الرفاهة الاجتماعية والتنمية الثقافية . ويضطلع المجتمع بمسئوليته نحو الطفل والأم قبل الولادة ، ويمتد اهتمامه وعنايته بهما طوال فترة التربية الاجتماعية .

وفى المجر فرص أفضل لتلقى التعليم فى المدارس ، ونظام مهنى متطور ، تعمل كلها على تحسين الظروف المواتية لتنمية شخصية النساء ومساواتهن الكاملة بالرجال فى الأسرة وفى المجتمع ، وتساعدهن على أداء وظيفتهن كأمهات صالحات .

ويتوقف الوضع الاجتماعى للمرأة العاملة وللأم على وضعها فى نطاق الأسرة ، والمساواة فى العمل ، وفى العلاقات الانسانية فى نطاق العمل هى أساس مساواتها فى نطاق الأسرة ، ولكنها أساس فحسب ، ذلك أنه من الضرورى توافر شروط أخرى كثيرة لكى يتيسر لها أن تتساوى مع زوجها ، باعتبارها زوجة وأم . وتتحقق بعض هذه الشروط فى المجر من خلال نظام اجتماعى خاص بالمساعدة الأسرية .

وثمة عناية صحية خاصة بالنساء قبل الحمل تتغيا كفالة الحمل الصحى والأطفال الأصحاء . ويتركز الاهتمام على الحيلولة دون تفاقم المشاكل .

وتقدم كل أنواع الرعاية الطبية والعلاج بالمجان كحق من حقوق المواطنين . من ذلك أن النساء العاملات ، والنساء غير المنتجات اقتصاديا يتساوين من حيث حقهن فى الرعاية الطبية النسوية ، وفى سائر الخدمات والمنافع الصحية . وهناك فضلا عن ذلك بعض نواحى الرعاية الصحية للنساء تفرضها السلطة المركزية على أصحاب العمل الذين يلتزمون بها . وفى كل أماكن العمل ، وبخاصة المصانع يعتنى بتطبيق قواعد الأمن واستعمال الأجهزة الوقائية .

ولبعض المؤسسات الخاصة بالأطفال مثل دور الحضانة (للأطفال من ستة أشهر الى ثلاث سنوات) ، ورياض الأطفال (من ثلاث الى ست سنوات) أهمية خاصة . لا لأنها توفر أحدث وسائل التحول الاشتراكى فحسب ، ولكن أيضا لأنها تساعد على الحصول على أكبر قدر من المساواة فى الفرص الاجتماعية .

والحق فى العمل هو حق انسانى طبيعى ، ولكن من المعترف به أيضا أن اتاحة المساواة فى فرص العمل للنساء هو أفضل اسهام مستطاع فى تنشئة الأطفال .

وبالنسبة الى استمرار رعاية الاطفال فى المنزل ، فان للأمهات العاملات الحق فى المطالبة بالأجازة والبدل الخاصين بالتفرغ لرعاية الطفل بعد انقضاء أجازة الوضع ، حتى انقضاء السنة الثالثة من تاريخ ولادة كل طفل · وقد تقررت هذه الميزة لوضع تكون فيه الأمهات بوجه عام منتجات من الوجهة الاقتصادية ــ فالموارد الاقتصادية ليست حتى الآن كافية للوفاء بالحاجة الواسعة لدور الحضانة ــ وحين يكون ثمة سبب قوى لتشجيع الفتيات على الاضطلاع بمسئوليات الأمومة ·

وتعمل سياسة دعم الاسرة على تعزيز موقف انسانى خاص ، والهدف من ذلك هو تنمية العلاقات الديموقراطية القائمة على المساواة فى الحقوق ، والاحترام المتبادل ، ومسئولية كل من الزوجين نحو الآخر ، ونحو الأطفال بقدر المستطاع ·

ولا تفسر المساواة بأنها تماثل ، ومع ذلك فليس هناك سبب يدعو الى التفرقة الشديدة فى مسئوليات الاسرة من الزوج والزوجة ، ذلك لأن واجباتهما قابلة « للتحويل » ، وفى مقدورهما ــ بل وعليهما ــ أن يساعد كل منهما الآخر فى شئون كانت فى الأنماط الأسرية القديمة منفصلة بعضها عن بعض باعتبارها من اختصاص الزوج أو الزوجة · ويجب أن يكون كل من الأسرة والمجتمع على ادراك تام بمسئولياته الخاصة ، والمسئوليتان متكاملتان ·

وتتعلق بالوالدين المسئولية الأساسية نحو الطفل · وهناك بالطبع قدر كبير من المساعدة المباشرة وغير المباشرة التى تقدمها الدولة ، ماديا وسياسيا وأخلاقيا وتربويا ·

وفى المجر ، تعمل كل التنظيمات الاجتماعية والسياسية ، والتنظيمات التى تحمى مختلف المصالح كل ما فى طوقها للمساعدة على تنشئة الأطفال وتعليمهم وحماية مصالح الأبوين والأطفال ·

وهناك ، كما هو الواجب ، تعاون وثيق بين التنظيمات الاشتراكية التربوية وبين الآباء وتعمل « جمعيات الآباء والمعلمين » بنشاط منذ أكثر من ثلاثين سنة فى دور الحضانة ورياض الأطفال والمدارس كلها · وهذه فى الواقع حركة اشتراكية واسعة تشمل كل أسرة بها أطفال صغار · ولما كانت كل أسرة ، وكذا المجتمع بأسره ، يهمها أن تنمو شخصية الطفل نموا سليما ، فان الآباء مدعوون للتعاون مع المعلمين على قدم المساواة · وفى الوقت نفسه توفر « جمعيات الآباء والمعلمين » فرصا لتدريب الآباء على القواعد التربوية الحديثة ، ويتم ذلك بطرق سياسية وتربوية لائقة ·

وقد اتخذ استخدام النساء ودورهن فى تربية أطفالهن الحدود والأشكال التى نقدمها ها هنا ، وذلك فى مجتمع متطور ومتغير · وقد تم التقدم فى هذا المجال من خلال ممارسات مخططة بعناية ، ومع ذلك فهى لا تخلو من متناقضات· والواقع أن التقدم قد تم فى الكثير من الأحيان من خلال التناقض الواضح بين الأساليب والآراء المتضاربة · وقد أصبح الدعم التنظيمى الحديث ممكنا بفضل التحسن الثابت فى الموارد المادية · وفى الوقت نفسه اقتضى الأمر تطوير وتوسيع مجموعة من التنظيمات التى تتغيا تدريب عدد كاف من العاملين الاكفاء فى مجال الصحة والتعليم ، والقادرين على تنفيذ البرنامج الصحى والتربوى ·

استخدام النساء

كان النساء فى بداية عام ١٩٧٥ يمثلن ٥١٫٥ فى المائة من مجموع سكان المجر ، والنساء البالغات سن الاستخدام يشكلن ٤٨٫٩ فى المائة من مجموع السكان البالغين هذه السن ٠

وقد ازداد النشاط الاقتصادى للنساء البالغات سن العمل (من ١٤ الى ٥٥ سنة) بمعدل أعلى من زيادة عدد كل النساء البالغات سن الاستخدام ٠ وليس النساء غير المنتجات هن فقط زبات البيوت التقليديات ومن يتبعهن ، وانما يشمل أيضا الطالبات والمتقاعدات برغبتهن ٠ والنساء الحاصلات على أجازة للعناية بأطفالهن ٠

وفى عام ١٩٧٥ بلغ عدد النساء المستخدمات بأجر ٢٢٣٥٤٠٠ ، ويشمل هذا العدد أيضا حوالى ١٧٠٠٠٠ فضلن الاستمرار فى العمل والحصول على الأجر بعد بلوغ سن التقاعد (وهو رسميا ٥٥ سنة فى المجر) ٠ وكانت نسبة النساء المشتغلات عادة خارج المنزل واخترن ترك العمل فى اجازة لرعاية أطفالهن ثمانية فى المائة فى عام ١٩٧٠ و ٩٫٢ فى المائة فى عام ١٩٧٣ ، و ١١٫٥٥ فى المائة فى عام ١٩٧٥ ٠ وفى عام ١٩٧٥ كان النساء يشكلن ٤٤ فى المائة من مجموع السكان الذين يعملون ويتكسبون ، وتحقق هذا بفضل نمو الاقتصاد القومى ، والمعدات التقنية الحديثة ، وكذا تحسين الشئون التربوية والصحية ، والنقل والتجارة ، وكلها فى حاجة الى خدماتهن ، وفى الوقت نفسه يسرت استخدامهن فى المجال المهنى ٠

والنساء فى سن الانجاب (من ١٥ الى ٤٩ سنة) نشيطات للغاية فى المجال الاقتصادى ، مثلهن فى ذلك مثل مجموع السكان العاملين حتى سن الخامسة والخمسين ٠

وثمة ٦٧٫٣ فى المائة من مجموع النساء فى سن الانجاب مستخدمات ناجحات والحصول على عمل بالنسبة الى النساء فى مقتبل العمر ، أمر مفروض جدلا ، ومن ثم فان الأغلبية العظمى من الأمهات الصغيرات نشيطات اقتصاديا ٠

وقد تبين من تحليل المعلومات الديموجرافية (الاحصائية السكانية) أن من بين ٢٦٦٣٩٠٠ امرأة فى سن الانجاب ، يوجد حوالى ٦٢٠٠٠٠ الى ٦٣٠٠٠٠ امرأة، أى من ٢٤ الى ٢٥ فى المائة لهن أطفال دون السادسة ٠ هذه النسبة أكثر ارتفاعا عند النساء العاملات الأجيرات ، اذ تبلغ حوالى ٣٥ ــ ٣٦ فى المائة (٥٠٠٠٠٠ امرأة)

اشتراطات خاصة بالأمهات العاملات

ليس هناك تمييز من ناحية الجنس بالنسبة الى حقوق الاستخدام وواجباته ، ولا يجوز رفض استخدام المرأة الحامل ، أو أم لطفل صغير على هذا الاساس ٠ غير أنه كما يوجد بعض المحظورات بالنسبة الى استخدام الأولاد (والبنات) القصر فى أعمال تتضمن بعض المخاطر ، فانه لا يجوز استخدام المرأة الحامل فى عمل يضر بصحتها أو بنمو طفلها ٠ وتتحدد الاعمال التى تعتبر منطوية على مخاطر على أساس من قواعد صحية مركزية تضعها الهيئة المدنية ولا يطلب أداء أى عمل ضار

فى ساعات اضافيه من المرأة الحامل ابتداء من الشهر الرابع من الحمل حتى يبلغ وليدها من العمر سبعه شهور • والى آن يبلغ الطفل السنة الأولى من عمره ، ويمكن تكليف الأم بالعمل ساعات اضافية ، أو استدعاؤها للعمل اذا أبدت هى نفسها رغبتها فى ذلك • ولا يجوز أن يطلب من أم لطفل لم يبلغ السنة الاولى من عمره أن تعمل ليلا ، أو تؤدى عملا فى مكان مختلف •

ولا يجوز لصاحب العمل أن ينهى خدمة المرأة العاملة (أ) حين يكون زوجها قائما بأداء الخدمة العسكرية الاجبارية ، (ب) أثناء فترة الحمل والرضاعة حتى نهاية الشهر السادس بعد الوضع ، (ج) حين تكون المرأة العاملة ملازمة لبيتها فى أجازة مرضية ، أو أجازة بدون أجر للعناية بطفل مريض ، (د) حين تكون المرأة العاملة فى أجازة لرعاية الطفل ، (هـ) اذا كلفت بالعمل فى دار حكومية لرعاية الأطفال •

ويجوز فصل المرأة العاملة العزبة تحت سن الثامنة عشرة ، وعندها طفل تعوله ، وذلك لأسباب استثنائية للغاية •

والأمومة ، ورعاية الأطفال فرع هام مستقل فى المرافق الصحية والطبية فى المجر • وتقوم مختلف الهيئات الصحية ، ودور الولادة ، والمستشفيات ، والعيادات ، ومكاتب الأطباء والاستشارات الطبية المحلية بالمعاونة فى الوقاية من الأمراض • وفى عام ١٩٧٤ أنشئت الهيئة الاستشارية لتنظيم الاسرة ورعاية الأمومة ، مع محاط لها فى المراكز الكبرى ، أو فى عيادات أمراض النساء • وقد انتقلت بعض مهام رعاية الأمومة والطفل والأسرة الى الهيئة العمالية الطبية والاجتماعية ومن واجبات هذه الهيئة زيارة الأسر بصفة منتظمة منذ أن يثبت الحمل ويسجل حتى يبلغ الطفل السادسة من عمره •

وأجازة الوضع فى المجر عشرون أسبوعا ، يؤخذ منها أربعة أسابيع قبل الوضع ، وستة عشر أسبوعا بعده • ولكن اذا قرر الطبيب أنه لا يرى بأسا من أن تستمر الأم فى العمل حتى يأتيها المخاض ، فانه يمكن الاحتفاظ لها بأجازة الوضع كاملة الى ما بعد مولد الطفل • وفى حالات الحمل الحرجة أو الولادة المتعسرة يوصى الطبيب بمد أجازة الوضع أربعة أسابيع اضافية •

والمرأة التى تعود الى عملها بعد أجازة الوضع تحصل على اذن بمبارحة العمل لارضاع طفلها دون أن يتأثر بذلك أجرها المتوسط •

فاذا مرض الطفل ، يجوز التصريح للأم المستخدمة (أو الأب الأعزب) بأجازة مرضية للعناية به • وليس ثمة حد أقصى للأجازة ستين يوما فى السنة للعناية بطفل مريض دون السنة ، ويصرح بأجازة ستين يوما فى السنة للعناية بطفل مريض عمره من سنة الى ثلاث سنوات ، وثلاثين يوما للطفل بين الثالثة والسادسة •

وللمرأة العاملة بعد انقضاء عشرين أسبوعا — أى اجازة الوضع — أن تطلب أجازة للعناية بالطفل • وفضلا عن ذلك ، اذا كان الطفل مريضا أو ضعيفا ويحتاج الى رعاية الأم فى البيت ، ولو تجاوزت سنه الثالثة ، جاز لأمه ن تطلب أجازة بدون مرتب حتى يبلغ العاشرة من عمره ، مع الاحتساب لهذه الفترة من مدة خدمتها •

والاشراف والرعاية المجانية للأطفال الصغار ، والاعانات المالية لمؤسسات الأطفال ، وللانفاق على الثياب وسائر الأشياء اللازمة للأطفال هى بعض الاشكال الرئيسية غير المباشرة التى تتخذها المعونة الحكومية ·

هناك أيضا منافع مالية مباشرة ، وتصرف بدلات الأسرة لطفلين أو أكثر ، وتزيد بالتدريج حتى الطفل الثالث · والأب (أو الأم) الأعزب العامل له الحق فى البدل لطفل واحد · وفي أثناء أجازة الوضع ـ لعشرين أسبوعا ـ تستحق الأم علاوة أمومة شهرية نتوقف على مدة استخدامها · وتستحق أيضا منحة أمومة تصرف دفعة واحدة بعد كل ولادة · وهناك أيضا وسائل كثيرة لصرف معونة مالية للأسر الكثيرة الأطفال · وثمة برنامج اجتماعى وحكومى يكلف الحكومة بنفقات تربية الأطفال بنسبة متزايدة بانتظام ·

التربية المبكرة للأطفال

من شأن المعدل السريع فى بناء مؤسسات الأطفال العصرية كدور الحضانة ورياض الاطفال أن يساعد الأسر على رعاية الأطفال دون السادسة وتربيتهم ·

والأطفال الأصحاء فوق خمسة شهور ودون ثلاث سنوات هم وحدهم الذين يقبلون فى دور الحضانة · ولما كانت هذه الدور تضم الاطفال الصغار الذين يحتاجون فوق كل شيء الى رعاية صحية جيدة ، فانها تعمل تحت اشراف وزارة الصحة التى تنظم انشاءها وادارتها باللوائح والتعليمات ·

وروضة الأطفال مؤسسة مستقلة خاضعة لسلطة وزير التربية ، تتولى تربية وتدريب الأطفال الذين لم يبلغوا سن الدراسة ، بين الثالثة والسادسة ، واللائقين جسميا وعقليا ·

وهناك تيسيرات خاصة بالأطفال المتخلفين أو المعوقين · ويستمر تواجد الطفل فى روضة الأطفال حتى أول سبتمبر التالى لبلوغه السادسة من العمر ، ويستطيع بعد ذلك الالتحاق بالمدرسة الابتدائية ·

وتتولى المجالس باعتبارها الهيئات المحلية ، النيابية والادارية ، ادارة دور الحضانة ورياض الأطفال ، ولكن من ميزانية الحكومة المركزية · وهناك أيضا دور حضانة ورياض أطفال تنفق عليها الشركات ، ولكن الاشراف المهنى فى هذه الحالة أيضا يتبع المجالس · وهناك دور حضانة منتظمة تعمل على مدار السنة والقليل منها يعمل موسميا ، وعلى الأخص فى مجال الزراعة · ودور الحضانة الاقليمية مفتوحة أربع عشرة ساعة كل يوم من أيام الأسبوع ·

وهناك عدة أنواع من رياض الأطفال ، تتولى رعاية الاطفال وتقدم لهم الوجبات نهارا ، ومنها ما يتولى الرعاية نهارا فى المواسم ، ورياض أطفال صيفية تقدم الرعاية نهارا ، ورياض أطفال قومية ، ورياض أطفال داخلية لستة أيام فى الأسبوع ، ورياض أطفال خاصة ·

وبسبب كثرة الأمهات العاملات ، فان رياض الأطفال التى تقدم خدمات نهارية

هي المطلوبة أكثر من غيرها ، وهي متاحة لحوالى ٩٨٫٦ فى المائة من كل الاطفال البالغين سن الالتحاق برياض الأطفال ٠

وفي السنة الدراسية ١٩٧٥ / ٧٦ كان من بين ١٥٥٦٠٣ من تلاميذ الصف الأول الابتدائى ١١١١١٢ من تلاميذ رياض الأطفال سابقا ، و ٢٩٩٩٢ تلقوا برامج مرحلة ما قبل المدرسة ، معنى ذلك أن ٩٦٫٢ في المائة من تلاميذ الصف الاول الابتدائي قد سبق اعدادهم للمدرسة في رياض الاطفال ، أو بدراسات خاصة ٠ وطالما كانت خدمات رياض الأطفال غير كافية لاستيعاب كل الأطفال الذين لم يبلغوا سن التعليم المدرسي ، فان اهتماما كبيرا يبذل لتنظيم مثل تلك الدروس الخاصة التى تعد لدخول المدارس ٠

برنامج دور الحضانة ورياض الأطفال

يلقي أطفال النساء العاملات أو الطالبات رعاية في دور حضانة تعمل على توفير بيئة شبيهة ببيئة البيت ٠

ويطبق المربيات بالحضانة برنامجا محددا ، ولكنهن يهتممن بالمطالب الفردية لكل طفل ليكفلن له نموا بدنيا وعقليا سليما ٠ ويتحدد البرنامج لكل طائفة على حدة حسب السن ، ولكل فترة زمانية ، وتستمر كل مربية على قدر المستطاع فى رعاية كل طائفة على مدى سنوات الحضانة ٠ واجمالا ، يتدرب الأطفال على السير ، والتمكن من بعض المهارات الآلية المنوعة ، والتعرف علىطريقهم فى الدار والحديقة ، ويتعلمون التعبير بالكلام حين يصيرون على اهبة الدخول فى روضة الاطفال ٠ وقبل أن يبلغوا سن الرابعة ، يصبحون قادرين على الأكل وحدهم بكيفية صحيحة ، وخلع ملابسهم ، ولبس أحذيتهم وخلعها وبقليل من المساعدة يغتسلون ويستعملون المشط والمنديل ٠ ويستطيع كل طفل أن يشغل نفسه لفترة زمنية أطول ، ويلتقط ما يشاء من اللعب المخصصة للنشاط الحر ، من بين المجموعة الهائلة من الادوات التى صمم معظمها لتنمية قوة الملاحظة والمهارة اليدوية لدى الأطفال ٠ وتقدم الموسيقى وأدب اللغة الى الاطفال فى الحضانة فى صورة ألعاب ٠

ومنذ عام ١٩٥٧ ورياض الأطفال تعمل على أساس من برامج قياسية ٠ والواقع أن البرنامج الجديد المطبق منذ عام ١٩٧١ يقوم على أساس من تجربة البرنامج السابق ، ويعتمد على أحدث الاكتشافات فى علوم النفس والاجتماع والصحة العامة والطب والتربية ٠

والدينامية هى السمة الأساسية للبرنامج الذى يعتمد على أفضل التقاليد المعروفة فى نشاط رياض الأطفال ، ويشجع فى الوقت نفسه على تطبيق أساليب جديدة ممتازة ٠ ويبذل اهتمام خاص بالتنسيق بين النظرية والتطبيق ، ذلك لأن البرنامج غير جامد ، بل هو تخطيط اجمالى يترك مجالا لمعلم روضة الاطفال يمارس فيه قدرته الابداعية ٠

ويكفل برنامج روضة الأطفال اطارا منهاجيا للعناية البدنية بالأطفال وتدريبهم وتعليمهم ، يحكمه فكرة أن التربية عملية تنمية الشخصية ، تصوغ الخلق والملكة

العقلية والحياة العاطفية ، وكذا الذوق • وينمو الطفل نموا صحيحا من خلال تفاعل النمو البدني والنفسي الذي يوفر له جو المحبة ، والكثير من الانشطة والحياة الجماعية مجالا فسيحا • والعملية التربوية في هذا الاطار ليست محاولة لفرض النمو بالقوة ، وتغيير أنماط العادات ، ولكنها تنظيم للتأثيرات البيئية مدروس بعناية •

ويقوم ترتيب الانشطة وجدولتها في حياة روضة الأطفال على خصائص مجموعات السن الثلاث فيها ، ولكن المطالب والتوقعات تأخذ في اعتبارها أيضا الحاجات الفردية للأطفال • والتربية الجماعية الاشتراكية هي عامل أساسي يشيع في الحياة روضة الأطفال • ومن القواعد الجوهرية أيضا ضرورة حفز الأطفال على النشاط والتفكير لأنفسهم •

وتلقى تنمية أنشطة العمل والدرس من خلال اللعب تشجيعا على مدى سنوات روضة الاطفال ، وتنظم بعنايه مدروسة للارتقاء بأهداف التربية • والتمرينات البدنية ، والمشاعر والميول والأنشطة الجماعية ، والتعرف على البيئة ، والتدريب على التكيف مع حقائقها الواقعية ثلاثة أهداف رئيسية لبرنامج روضة الأطفال الذي يعدهم للمدرسة •

وتقدم روضة الأطفال خلفية للاستخدام الصحيح للغة القومية ، والرياضيات الأساسية ، ودراسات الطبيعة والفنون والحرف والتربية البدنية • من خلال تلقينها الأطفال أن يلعبوا ويكونوا نشيطين فانها تعدهم للمهارات التقنية التي أصبحت ذات أهمية كبيرة في وقتنا الحاضر ، وبهذه الطريقة تساعد رياض الأطفال في الواقع على توفير المساواة في فرص التعليم وتسهم من ثمة في اقامة المساواة الاشتراكية • وفي الوقت نفسه تمنع السياسة التعليمية بصورة قاطعة رياض الاطفال من المبادرة الى تولى وظائف المدرسة حتى لا تغدو على هذا النحو « مدارس للأطفال » •

وفي مايو ويونية ١٩٧٦ أخذت عينة تمثل أطفال رياض الأطفال الذين بلغوا السادسة من عمرهم لاختبارهم ، ذلك بتوجيه المعهد القومي للتعليم ، ويجرى الى اليوم تحليل نتائج الاختبار • وقد أوضحت بعض الدراسات السابقة على نطاق أضيق أنه حدث في الصف الأول الابتدائي هبوط في معدل السقوط (فيالدراسة) يتناسب مع زيادة عدد الأطفال الذين حضروا من قبل رياض الاطفال • واتضح أيضا أن مجموعات الأطفال الذين يدخلون المدرسة بعد خروجهم من رياض الأطفال يشكلون جماعة صغيرة متناسقة ، ويتكيفون في المدرسة بسرعة ، ويعتمدون على أنفسهم ، وهم جديرون بالثقة في الأعمال المدرسية •

وأساليب الكلام لدى تلاميذ رياض الأطفال حسنة ، وقدراتهم الرياضية نامية بدرجة تتناسب مع أعمارهم ، غير أنه كان في الامكان بذل مزيد من الجهد لتحسين قدرتهم على التفكير المنطقي •

ويهتم الأطفال في سن السادسة بالنباتات والطبيعة ، ويعرفون الشيء الكثير عن جسم الانسان (أجزاء الجسم،وأعضاء الحس) ، وعلم الصحة ، ويمكن التعويل

بدرجة مدهشة على ما يبدونه من أحكام بشأن الجمـــــال وغيره من الأمور التجريدية ، وعندهم معلومات جيدة عن الكثير من مظاهر الحياة الأسرية ، ووظائف آبائهم ، ومجال عملهم ، وغير ذلك • ومفاهيمهم عن تقسيم العمل فى داخل الأسرة، والعلاقات بين الطفل وأبويه صحيحة • ولم تعرض المعرفة التى أتى بها التلاميذ من رياض الأطفال عرضا شفويا فحسب ، ولكنها أصبحت جزءا من خبرتهم يستطيعون تطبيقه •

والحقيقة أن تقدير المجتمع لقيمة الخبرة التى يكتسبها الأطفال قبل دخولهـــم المدرسة كبير لدرجة أن معظم الامهات غير العاملات فى الوقت الحاضر يرغبن أيضـــا فى الحاق أبنائهن برياض الأطفال • وبالتالى فان برنامج الحكومة الحالى يدعو الى التوسع فى التيسيرات التى تقدمها رياض الأطفال ، أو على الأقل فى الدروس الاعدادية التى تقدم للأطفال قبل المدرسة •

وفى الوقت الحاضر يقوم معيار القبول فى دور الحضانة ورياض الأطفال على كون الوالدين يشتغلان بعمل مريح ، وعلى الأهمية الاجتماعية لعمل الأم ، والوضع المالى للأسرة • ان مائة فى المائة من الأطفال المقبولين بدور الحضانة ٩٠ فى المائة من الأطفال المقيدين برياض الأطفال فى الوقت الحاضر لهم أمهات مستخدمات بمرتبات حسنة ، لذلك فعلى الرغم من امتداد هذا النظام على نطاق واسع ، فانه لا يمكن الاستجابة لكل الطلبات الخاصة بانشاء أماكن بدور الحضانة ورياض الأطفال • وكان المقصـــود أساسا بتقرير البدل الخاص برعاية الأطفال فى عام ١٩٦٧ تذليل هذه الصعوبة •

وبدل رعاية الطفل شائع للغاية ، ويفترض مسبقا مدة معينة لشغل الوظيفـــة أو القيد بمعهد تعليمى • ويجب اعتبـــار المدة الكاملة التى تقضى كأجازة لرعـــاية الطفل مدة خدمة ، وتحسب عند حساب المبالغ التى تستحق بموجب الرابطة الوظيفية (مدة الاجازة السنوية ، المعاش ، الخ) والمرأة التى تعود من أجازة رعاية الطفل يجب اعادتها الى عملها السابق أو أى عمل آخر يماثله ، ولا يجوز أن يقل أجرهـا عندئـذ عن الأجر الذى كانت تقبضه قبلا ، والواقع أنه يجب زيادته بما يعادل متوسط زيادة الأجر فى فئة العمل الذى تشغله خلال الفترة التى أمضتها فى أجازة رعاية الطفل •

ويستفيد ٨٠ فى المائة من جميع الأمهات الصغيرات من فرصة البقاء فى المنزل مع أطفالهن جزءا على الأقل من السنتين ونصف السنة بعد أجازة الوضع العادية •

ويدل متوسط مدة الأجازة على أن معظم الأمهات لا يبقين فى البيت طوال السنين الثلاث المصرح بها بعد ولادة الطفل ، ولكنهن يطلبن ما متوسطه واحدا وعشرين شهرا فقط •

ومتوسط المدة التى تقضيها الأمهات بعيدا عن العمل فى أجازة لرعاية الطفـل والفروق من حيث الطبقة الاجتماعية أو نوع العمل تدل على التأثير القوى للوضع المادى للأمهات ، ودرجة المؤهل المطلوب لعمل الأم ، ومقدار ساعات العمل وتوزيعهـــا وامكانية وجود المنشئات المتخصصة فى رعاية الأطفال فى المنطقة •

وعلى الرغم من الخطط الخاصة بالنهوض بدور الحضانة ورياض الأطفال على نطاق واسع ، فانه من المنتظر أن تؤدى أجازة رعاية الطفل دورهـــا لفترة طويلة فى المستقبل ، كوسيلة لحل مشاكل الأمهات الصغيرات • وتشجع هذه الأجازة على انشاء

بيئة منزلية مناسبة للأم وطفلها في السنين الأولى من حياته ، حين يكون ذلك ضروريا لنمو الطفل نموا عاطفيا • وتبذل جهود لتشجيع الامهات الصغيرات على استغلال هذه الفترة في القراءة ورفع مستواهن وبخاصة في حقل التربية وعلم نفس الطفل •

وتكرس سلسلة « مكتبة الآباء » أعدادا مستقلة للتربية التى تتولاها الأسرة للمجموعتين الرئيسيتين من الأطفال قبل سن المدرسة ، وتصدر الكتب التى تنتشر باستمرار منذ حوالى عشرين سنة بعدد هائل من النسخ • ومن شأن الموضوعات الشائقة ، والكتاب المعروفين ، والجمع بين المهارة الفنية والعرض الممتع السهل القراءة الذى يميز هذه السلسلة أن يجعلها رائجة للغاية •

و « كتاب الأم » عن رعاية الطفل ، كتاب شديد الرواج ، أعيد طبعه مرارا • وحظيت الصحيفة التربوية بعنوان « طفلنا » بترحيب من جانب الأسر والمشتغلين بالتربية •

والكثير من المطبوعات والأعمال المسرحية وبرامج الراديو والتليفزيون تساعد الآباء والمشتغلين بالتربية فى معالجتهم للأطفال قبل سن المدرسة ، وثمة أعمال أخرى تعلم الأطفال تذوق الفنون •

تدريب العاملين على تربية الأطفال قبل سن الدراسة •

المطلوب من الزائرين الصحيين (والزائرات الصحيات) والعاملين فى حقل الطب الاجتماعى أن يكونوا من خريجى المدرسة الثانوية ، وتلقوا بعدها تدريبا اضافيا لثلاث سنوات فى الكلية •

ويجرى تدريب ممرضات دور الحضانة وطب الأطفال لمدة سنتين فى مدرسة ممرضات الأطفال التى تقدم دروسا فى النواحى الطبية والتربوية والنفسية فى نمو الطفل ورعايته وتغذيته ، وتخصص أوقاتا متساوية للموضوعات العامة والمتخصصة •

وبالنسبة الى تدريب معلمى رياض الاطفال ، فان التخرج من المدرسة الثانوية ذات الأربع السنوات مع النجاح فى امتحان القبول (الماتريكيوليتس) هما الشرطان المطلوبان للقبول فى كلية تدريب معلمى رياض الأطفال (ومدتها سنتان دراسيتان ، أو أربع فترات نصف سنوية) والتى بها أيضا شعبة مسائية ، وشعبة للدراسة بالمراسلة •

وحتى السبعينات كان تدريب معلمى رياض الأطفال المجرية يفى بالحاجة اليهم • ولما استمرت شبكة رياض الأطفال فى نموها السريع طرأت فترات ظهر فيها عجز فى عدد العاملين الأكفاء ، وأعيد تدريب معلمى رياض الأطفال على مستوى التعليم الثانوى • وتكملة الدراسة الثانوية المهنية لمعلمى رياض الأطفال بامتحان قبول فى نهاية هذه الدراسة تؤهل الطلبة للتعليم فى رياض الأطفال ، وهى فى الوقت نفسه معادلة للتعليم الثانوى الرسمى ، لأن من حق الخريجين أن يلتحقوا بمدرسة المراسلات التابعة لمدارس تدريب معلمى رياض الأطفال ، أو يواصلوا دراساتهم فى أية كلية أو جامعة أخرى •

ويتضمن التدريب مهمات عملية فى رياض الأطفال النموذجية ، ويجرى فى الفترة

نصف السنوية الرابعة على شكل تمرين تعليمى لمدة شهر كامل فى روضة أطفـال اقليمية فى نهاية الدراسة ٠

ويعتبر التعليم فى رياض الأطفال فى المجر مهنة مغرية ٠ وهناك عادة من الشباب الراغبين فى ممارسة هذه المهنة ضعف العدد الذى يمكن السماح لهم بممارسته٠ويجرى الاختيار بين المتقدمين عن طريق امتحانات للقبول ٠

لقد عرضنا الخبرات والنتائج والمشاكل فى مجتمع يعتز بمبدأ المساواة بين النساء والرجال فى الحقوق ، وفى الفرص الكفيلة بممارسة هذه الحقوق ٠ معنى هـذا أن النساء بعامة ، والجيل الأصغر سنا منهن بصفة خاصة ، قد أصبح فى مقدورهـن مزاولة العمل المريح مع الأمومة ، بصورة متوافقة ٠ وتقدم ملاحظاتنا الاجتماعيـة دلائل مقنعة على أن الأمومة وممارسة المهن لا يتعارضان اذا توافرت الظروف الاجتماعية الملائمة ٠

وفى الامكان أن تتوافق الأمومة مع العمل المهنى ، حتى ولو كانت الموارد اللازمة لذلك محدودة نسبيا بسبب ضعف التقدم الاقتصادى والصناعى ٠ ان تعديل الوظائف والتوقعات فى نطاق الأسرة انما يتبع التغيرات الاجتماعية الاقتصادية ، ولكنه يتبعهـا ببطء ٠ وحتى مع ذلك فان رعاية الأطفال دون السادسة وتربيتهم مهمة تستنفد وقتـا طويلا ، وتشكل قيدا على الأبوين ، وبخاصة الأم أكثر من أى وقت مضى ٠

ويمكن التوفيق بين الأمومة ومزاولة المهن اذا أجرى المجتمع تخطيطا خاصـا وبذل جهودا حازمة لخلق الظروف المناسبة للتعليم والتوظف لمساعدة النساء على ممارسة العمل الذى يعتبرونه مهنة لهن ٠ وبالطريقة نفسها يقيم المجتمع نظاما من مؤسسـات مترابطة فيما بينها تتولى معاونة الآباء والأسر فى مسئولياتها ، ومساعدة الأطفـال على النمو نموا صحيا ، مع ازالة الفوارق الاجتماعية فى الوقت نفسه ٠

ان نشاط النساء واسهامهن فى الحقل الاقتصـادى لحقيق بأن يعزز تكاملهن الاجتماعى ويؤهلهن لأداء مسئولياتهن كأمهات على مستوى عال ٠ ان وجود النساء فى مختلف المراكز فى الحياة الاقتصادية والثقافية والعامة من شأنه أن يغير أحكام القيمة القديمة بشأن الوظيفة الاجتماعية واسهامات المرأة ، ويستبدل بها صورة مختلفة عن المرأة المثالية تتوافق مع المثل الأعلى للانسان العصرى ، وفيه يكمل العمل والأمومة كل منهما الآخر ٠

وجرت أخيرا تغيرات متزامنة فى تقدير الدور الاجتماعى والأسرى للرجال ، فى حين أصبح دور الأب فى الأسرة أكثر ثراء وأهمية ٠

ولا يعنى هذا القول أن كل المصاعب التى تعرقل الأداء المشترك لواجبات الأمومة والأعمال على مستوى عال حقيقى قد تم تذليلها ٠ غير أنه قد نظمت جهود لحلها،ويتحمل الجيل الحديث هذه التغيرات ٠ ومع ذلك فان تحسين الظروف بالنسبة الى الأمهـات العاملات عملية طويلة ، لم تبلغ حتى الآن غايتها ٠

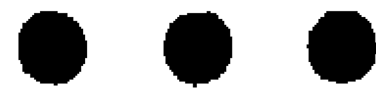
وقد بلغنا الى الآن ، وبدرجة جزئية فقط ، الهدف الذى يقضى بأن الأمومة ـ وهى

الغاية الطبيعية التى يصبو اليها معظم النساء ـ لا يجوز أن تكون عقبة ، بل ميزة فى العمل والحياة العامة ، ويجب من جهة أخرى أن نعتبر التطلع الى العمل والنشاط العام اثراء لشخصية المرأة ، يجعل منها أما أفضل • ولم نزل الى اليوم نعتمد فى الكثير من الأحيان على حلول وتسويات مؤقتة تتخطى الثغرات ، وتكيف مصالح الأفراد والمجتمع بأفضل الطرق الممكنة فى مرحلة معينة من مراحل التطور ، ولو أنه لا يمكن اعتبارها مثالية على المدى الطويل •

وقد طرأت مطالب وحاجات جديدة فى تربية الاطفال ، وفى سبل المعيشة الأسرية ، وبالنسبة الى العلاقة بين الناس وبين عملهم • هذه المطالب والحاجات تسبق دائما امكانيات وظروف الوفاء بها ، ومن ثم فهى تفرض مهمة لا نهاية لها ، مهمة المشاكل الجديدة • وقد أدت بنا تجاربنا الى نتيجة خلاصتها أن التحقيق العملى لبرنامج المساواة الاجتماعية يمكن التوصل اليه فقط اذا كنا قادرين على التفكير والرؤية على مدى بعيد ، وأن نضع خططنا تبعا لذلك على أساس من كل العوامل الرئيسية ، ملتزمين بمبادئنا ، وآخذين فى اعتبارنا تجارب البلاد الأخرى • والتخطيط الطويل المدى على أساس من مبادىء ثابتة له بالتأكيد ما للموارد المادية من أهمية بالنسبة الى التقدم ، ذلك لأن البرنامج الاجتماعى الواضح التدريجى هو الذى يستطيع أن يستحث كل القوى البناءة وكل موارد المجتمع المالية •

ان ما أنجزناه حتى الآن ، والنجاح فى المهمات التى ما زالت أمامنا قد اعتمد وسوف يعتمد على قدرتنا على تدريب موظفين أكفاء للعمل فى مؤسساتنا ، وأن نمزج فهم النظرية العلمية بالمهارات العملية فى التدريب ، وتشجيع التعاون بين الأسرة وبين المؤسسات التربوية ، وتعزيز الكرامة الاجتماعية للتربية كمهنة حتى تجذب أفضل الطلبة لمهنة التعليم ، وسوف يعتمد على الاعداد المناسب للشباب ـ شركاء المستقبل فى الزواج والأبوة ـ لحياة الأسرة وتربية الأطفال •

ويعتمد هذا النجاح أيضا على تنمية نوع عملى جيدا من معونات مادية مباشرة أو غير مباشرة لتربية الأطفال وتعليمهم ، ويعتمد أخيرا على ايجاد الوسائل الكفيلة بتطوير أحسن بيئة مادية وأدبية ممكنة للآباء وللأم والطفل ، والوسائل التى تفضى الى تطوير الأوضاع الاجتماعية والسلوك العملى ، مما يساعد الأمهات على ممارسة ميل المرأة المزدوج الى الأمومة والى النشاط الاقتصادى ، فى انسجام حتى تحقق شخصيتها بالكامل من أجل سعادة أطفالها ، وخدمة التقدم الاجتماعى •



برامج التعليم غير الرسمى للأطفال والآباء فى بيرو

الكاتب : بواناكونسويلو أبابينيز سالازار

رئيس وحده البرامج للتعليم الأولى

المترجم : أحمد رضا

لمعظم بلاد أمريكا اللاتينية وبخاصة بيرو ، واكوادور ، وبولبفيا وشيلى ، وفنزويلا وضع جغرافى واجتماعى وثقافى متماثل : مساحات شاسعة ، وكثافة سكانية مرتفعة وموارد قليلة ، ومجتمعات ريفية منعزلة ، ووسائل اتصال غير وافية ، و « مدن من أكواخ » ، وضروب تقدم بطيئة قاصرة ، يسودها الفقر وتوابعه مما يجعل التعليم بعيدا بالفعل عن متناول الملايين من الأطفال والكبار الذين تجاهلتهم حكوماتهم قرونا عديدة ،ومن ثم فهم غير قادرين على المساهمة فى المجهود الانتاجى لا فى بلادهم نفسها ، وانما أيضا فى مجتمعاتهم المحلية .

ولحسن الحظ اضطلعت بعض هذه البلاد باصلاحات شاملة ، وجعلت تبحث عن حلول جذرية – كما هو الحال فى بيرو – لمعالجة مشكلة التعليم فى وضعه الحقيقى الهامشى المتخلف •

وعلى المستوى الذى يهمنا ، مستوى ما قبل المدرسة (ويعرف فى بيرو باسم « التعليم الاولى ») • تمثل المشكلة تحديا واقعيا • ان القبول الاجماعى لفكرة ضرورة اعطاء الطفل تعليما عاما شاملا منذ نعومة أظفاره ، والرغبة الجماعية فى تنشئة أجيال جديدة قادرة على بناء مجتمع عدل وصيانته ثم تطويره ، كل ذلك قد جعل سلطات التعليم ، وكذا اغلبية السكان أكثر ادراكا للحاجة الملحة الى جعل الأولوية للاهتمام بالطفل فى سن السادسة • وفى هذا الخصوص ، فان من دلائل النجاح ، تلك الطلبات الهائلة للالتحاق بمراكز التعليم المنشأة لهذا الغرض ، وكذا العرائض التى تقدم دواما للأجهزة المسئولة من كل قطاعات المجتمع التى ترغب فى الاستفادة من خدماتها • وفى حين كان التعليم قبل المدرسى فى أغلبية البلاد النامية حتى عام ١٩٦٩ ، لا يهم الا الطبقة المتوسطة العليا ، فانه مما يبعث على الارتياح فى الوقت الحاضر أن نلاحظ أن الفلاحين فى نواح نائية مثل كوبشوا ، وايمارا ، وضفاف بحيرة تيتيكاكا (بيرو وبوليفيا) ، أو سكان الغابات المتاخمة لأنهار الامازون، أو مارانيون أو أوكايالى يطلبون أن ينشأ لأطفالهم مراكز تعليمية قبل المرحلة المدرسية •

وهناك مشاكل مشتركة بين غالبية بلاد أمريكا اللاتينية ، منها عدم كفاية التعليم المدرسى الذى يقدم بها ، اذا أخذنا فى الاعتبار أن الأطفال الذين ينتفعون بهذا التعليم يمثلون فى المتوسط أربعة فى المائة من مجموع السكان البالغين سن السادسة ، واذا أدركنا أن عدد الامهات اللواتى يزاولن أعمالا بأجور خارج بيوتهن يتزايد يوما بعد يوم • ويترتب على ذلك أن السكان دون الثالثة من العمر الذين كانوا دواما تحت مسئولية آبائهم وحدهم ، أصبحوا اليوم يضخمون عدد الأطفال الذين يجب تزويدهم بخدمات تكميلية أو اضافية • وهناك فضلا عن ذلك اختلافات بالنسبة الى هذه الخدمات • فالتعليم « الأولى » فى بيرو مقرر للأطفال منذ ولادتهم حتى سن السادسة وكذا للآباء ، فى حين أن التعليم العام الشامل فى فنزويلا ، وشيلى ، واكوادور ، وبوليفيا على سبيل المثال يقدم فقط للأطفال ابتداء من سن الثالثة أو الرابعة • وعلى ذلك فان الأطفال دون الثالثة يبقون فى البيت أو يستفيد عدد قليل منهم من مساعدة خاصة تقدمها مؤسسات مختلفة، معظمها خاصة •

ومع ذلك فان المسألة ليست مجرد فتح مراكز تعليم هنا وهناك ، تمتص فضلا عن ذلك ٨٠ فى المائة من ميزانيات التعليم ، اذ أنه من الضرورى تحديد أولويات لانشاء هذه المراكز فى جهات معينة ، نظرا لاستحالة الوفاء بكل الحاجات فى هذا الميدان ، ومن ثم التعرض لخطورة الوقوع فى لون آخر من الهامشية •

فضلا عن ذلك فان عدد المعلمين المتخصصين أو القادرين على التدريس على هذا المستوى صغير للغاية • ففى بيرو ، على سبيل المثال ، وحتى سنة ١٩٦٩ ، لم يكن هناك سوى مركزين للتدريب العالى لتخريج معلمين للمرحلة السابقة للتعليم المدرسى ، ولم يكن فى البلاد الاخرى التى سبق ذكرها سوى ثلاثة أو أربعة مراكز كائنة بالطبع فى العواصم ، ما أن يتخرج طلبتها حتى تمتصهم المراكز الحضرية •

وحتى الآن ، وبرغم أن كلا من البلاد المذكورة بها فى المتوسط من أربعة الى ستة مراكز عالية لتدريب المعلمين المتخصصين للمرحلة قبل المدرسيه ، لمدة سنتين أو ثلاث أو أربع سنوات من الدراسات اللاحقة لمرحله التعليم الثانوى ،فان عدد المعلمين المدربين لا يكاد يكفى لتغطيه الحاجات فى النواحي التى يتيسر الوصول اليها • ولهذا السبب لا يوجد فى المناطق الريفية النائية معلمون لمرحلة ما قبل المدرسة يملكون المؤهلات المهنية المطلوبة •

غير أن المشكلة ليست عددية فحسب : فهى أشد من ذلك تعقيدا • وتدل الخطط والبرامج الشاملة التى توضع فى المصالح الحكومية المركزية لكل بلد على أنها متعذرة التطبيقفي بعض المناطق ، وبخاصة اذا لم تعدل من حين الى حين •

وهناك عامل آخر ، ذلك أن التحليل الذى جرى فى كل من هذه البلاد بشأن هذه المشكلة قد أثبت أنه لا يمكن أن نتوقع من الآباء ، وبخاصة فى المناطق الفقيرة أن يكونوا قادرين وحدهم دون أية مساعدة على الاضطلاع بمسئوليتهم كمعلمين أولين (لأبنائهم) بالفعالية المطلوبة • ولما كانوا خاضعين للنظام الذى يعيشون فى ظله ، فانهم لا يملكون الوسائل الكفيلة باعداد أنفسهم لهذه المهمة، ولا الموارد الأساسية التى تتيح لهم خلق وصيانة الظروف المعيشية الضرورية لنمو أطفالهم بصورة كلية شاملة • فكيف يمكن فى مثل هذا الوضع لبلد مثل بيرو أن تحل مشكلة التعليم قبل المدرسى ؟ منذ عام ١٩٧٢ ، نظم التعليم قبل المدرسي تحت اسم « التعليم الأولى » ، وقدم فى قالب جديد بمعرفة « مراكز التعليم الأولى » ، ـ المعروفة باسم دور الحضانة للأطفال حتى سن الثالثة ، ورياض الاطفال من الثالثة الى الخامسة ـ وببرامج غير رسمية للأطفال الذين لا ينتفعون بالبرامج المعتادة لمراكز التعليم الأولى ، أو ببرامج تعليم الأسرة الموجهة الى الآباء والمجتمع المحلى •

ومع ذلك لا يأتى التعليم الأولى فى نطاق القطاع التعليمى وحده•فدور الحضانة على وجه التخصيص ، وفيها يطعم الأطفال ، ويعتنى بصحة أبدانهم ، ويتمتعون برعاية طبية ، هى مسئولية هيئات تابعة لقطاع التعليم ، وكذا قطاعات أخرى على شكل أنشطة وبرامج مندمجة ومتسقة مع أنشطة قطاع الصحة وبرامجه ، مثل « المجلس القومى للانعاش (١)»والسلطات المحلية ، و « اتحاد الجمعيات التعاونيةالريفية الزراعية » (٢) وغير ذلك من مؤسسات عامة وخاصة عقدت معها اتفاقات تحدد مسئولياتها تبعا لطبيعة الخدمات التى تقدمها وأهدافها • ومن اختصاص وزارة التعليم عادة أن تعين أفراد هيئة التدريس المناسبين ، وتقدم المساعدة التقنية والبيداجوجية ، كما توفر أحيانا لوازم المكتبات لغرض الارشاد ، وكذا الاثاثات • أما الاشراف الطبى الذى يتغيا الوقاية من الأمراض ، ورعاية صحة الأطفال وتقديم الخدمات الاضافية ، فانها دائما مسئولية الوزارات أو الهيئات الاخرى • وفضلا عن ذلك فان الخدمات التى تقدم للأطفال تحت سن الثالثة قد تحسنت وتدعمت بفضل التوجيه الذى يبذل للآباء ، وبخاصة للأمهات اللواتى يشاركن فى البرامج غير الرسمية •

---

(١) هيئة لا مركزية مهمتها الرئيسية تقديم خدمات لصالح الأطفال والأسر بالمناطق الفقيرة الهامشية •

(٢) توجد فروع هذا الاتحاد كلها تقريبا فى المزارع القديمة بالمناطق الساحلية والجبلية •

وأبرز التجارب التى أجريت فى بيرو بقصد تشجيع انتشار التعليم الأولى قبل المدرسى ، هى تلك التى استخدمت فى تحقيــــق برامج التعليم الأولى غير الرسمى •

وينص قانون التعليم القومى السارى منذ عام ١٩٧٢ على أنه يجب العمل على تشجيع استخدام وسائل التعليم غير الرسمى المناسبة ،حتى يكون التعليم أكثــــر مرونة وكمالا ومتاحا للجميع ، وتشجيع مساهمة كل قطاعات المجتمــع ، وزيــادة عائد الاستثمارات فى حقل التعليم » •

ولا تنفذ برامج التعليم الأولى غير الرسمى فى مراكز التعليم الرسمى بالطريقــة العادية ، ولكنها تخضع لنظام خاص شديد المرونة بالنسبة الى الأهداف والمضــمون والمدة والجداول والموظفين والمبانى ومواقعها ، الخ ، وبذلك توفر مجالا واسعا للقدرة على الخلق والمبادرة ، واحساسا بالمسئولية لدى أولئك المشتغلين بها •

ولبرامج التعليم الأولى غير الرسمى أهداف عديدة ، فهى تعمل أولا على زيادة فرص الحصول على التعليم الذى يناسب العالم الجغرافى والاجتماعى والاقتصــادى للأطفال تحت سن السادسة ، وكذا الآباء والمجتمع المحلى ، وبخاصة فى مجتمعــات الفلاحين الريفية النائية ، فى الغابات ، وفى المناطق الحضرية الفقيرة ، و « مدن الأكواخ » حيث لا يوجد أثر للخدمات التعليمية العادية ، أو أن هذه الخدمات غــير وافية بالغرض لأسباب متنوعة •

ثم ان هذه البرامج تعمل على أن يدرك الآباء والصغار والمجتمع المحلى بوجــه عام المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التى تؤثر فى النمو الكلى للأطفــال فى أدق مرحلة من حياتهم •

وثالث هدف لهذه البرامج هو تمكين المجتمع من الاسهام بصورة فعالة فى مهمة التعليم ، وجعل الناس يفهمون أن التعليم هو أيضا مسئوليتهم ، وأن واجبهم أن يعملوا معا من أجل حل المشاكل التى يطرحها التعليم •

والهدف الرابع هو ضمان استخدام موارد الجماعة بأقصى طاقة ممكنة فى العمل التعليمى ، والحصول على المعونة المالية من قطاعات أخرى ومن الهيئات الدولية ، وتوجيه هذه المعونة الوجهة الصحيحة لتحسين الظروف المعيشية للأطفال المعوزين •

وآخر الأهداف هو اجراء التجارب باستخدام برامج منوعة ، سبق استخدامهــا فى مناطق استراتيجية ، ومن ثم يمكن تطبيقها فى مناطق أخرى ذات طبيعة مماثلة •

وبالنسبة الى تنفيذ البرامج غير الرسمية ، تعطى الاولوية من ناحية الى المناطق التى يتضح أنها فى أشد الحاجة اليها ، وحيث يكون التنظيم التعليمى الرســـمى غير واف ، أو غير ملائم ، بصفة مؤقتة على الأقل بسبب العيوب الثقافية ، ومن ناحية أخرى الى الأماكن التى يشعر فيها الجمهور بأن هذه البرامج ضرورية ، ودون حاجــة الى فرضها بمعرفة سلطة عليا ، أو تبعا للظروف •

البرامج غير الرسمية للأطفال

ان الأهداف العامة ، وكذا مضمون البرامج غير الرسمية للأطفال هى نفسهــا أهداف برامج مراكز التعليم الاولى ومضمونها ، والتى يجرى اختيارها وتصنيفهــا

بحسب الأولويات ، وتكيف وتوزع فى ضوء تحليل يجرى للظروف المحلية ، وتقييم لبيئة الطفل فى أسرته ·

والهدف من وضع هذه البرامج هو اذن درء وعلاج أوجه القصور النوعية التى تتجلى فى الطفل أو فى بيئة أو فى خلفية المجتمع · ويوجه أكبر اهتمام الى الحاجات الأساسية التى يتعين الوفاء بها قبل الشروع فى العمليه التعليمية · ولذلك فانه ليس ثمة برنامج للأطفال يخطط دون الاهتمام بمشاكل التغذية وسائر المسائل المتعلقة بصورة مباشرة أو غير مباشرة بنموهم العقلى والاجتماعى والخلقى الخ ·

ويجرى هذا التقييم طوال تنفيذ العملية ، وفى نهاية كل مرحلة من مراحل البرنامج ، ويتيح اجراء تصحيحات مناسبة وجهود اضافية فى الوقت المناسب · وعلى ذلك فان البرامج التى تنفذ حاليا تقدم الى الأطفال الخدمات الأساسية التالية :

- الخدمات العلاجية التى تقدم بالتناسق مع الادارة الصحية ، بالنسبة الى الأطفال الذين يعانون الحرمان بصورة خطيرة ·
- خدمات الوقاية والحماية للأطفال الأصحاء · وذلك عن طريق التنسيق بين أنشطة الادارتين الصحية والتعليمية ، أو بفضل مساهمة المؤسسات الطبية الخاصة أو الفرق المختلطة التى تضم الأطباء ، والاخصائيين الاجتماعيين ، وعلماء النفس ، وأخصائى التغذية ، وغيرهم ممن يتطوعون لهذا الغرض ·
- الخدمات الغذائية الاضافية التى تقدم أساسا بالتنسيق مع ادارات الزراعة وصيد الأسماك والغذاء ·
- الخدمات الخاصة بأوقات الفراغ ، والتربية البدنية والترويحية ·
- خدمات التنمية المبكرة للأطفال دون الثالثة ، على شكل ارشادات نظرية وعملية تقدمها هيئة من المتطوعين فى المراكز أو فى بيوت الأطفال ·
- خدمات مرحلة ما قبل المدرسة ، وتتغيا تشجيع استخدام اللغة ، وتيسير وسائل الاتصال بوجه عام ، واستثارة التعبير الخلاق ، وتنبيه الحساسية الجمالية ·

تنظيم البرامج

تقع مسئولية تنظيم البرامج غير الرسمية على عاتق الهيئات التنفيذية على المستويات الادارية المعنية ، وكذا العاملين المكلفين بتطبيق هذه البرامج · هناك اذن برامج تدخل فى مجال المناطق والأقاليم و « مراكز التعليم القروية » · وتنظم معظم هذه البرامج على مستوى « مراكز التعليم القروية » ، لأن هذه هيئة مشكلة قانونا بغرض التوجيه والاشراف على الأنشطة التى تزاول فى نطاق سلطتها التى تلى سلطة مراكز التدريس ·

ومراكز التعليم القروية هى التى تتولى تحليل الوضع ، وتقدير الموارد المتاحة ، ثم تقرر تطبيق البرامج فى الجهات التى يتضح أنها فى أمس الحاجة اليها ، وتضمن أن تستخدم الموارد بجميع أنواعها أفضل استخدام ، وتشرف على تحقيق التنسيق

اللازم مع سائر القطاعات والمستويات فى مرفق التعليم لمنع التداخل فى البرامج المستخدمه فى دائرة اختصاصها ٠

الموارد المادية المستخدمة

فى سبيل تنفيذ البرامج غير الرسمية بصورة فعالة ، يمكن لمراكز التعليم القرويه ان تستخدم المدرسة ومباني البلدية ، على قدر ما تسمح به القوائم الموجودة، ولكنها تستخدم أيضا الموارد الكثيرة التنوع : من متنزهات عامه ، وملاعب رياضية، وغير ذلك من اراضى فضاء تمارس عليها الانشطه الترويحية ، وغيرها من ضروب التعبير الابداعى والبدنى ، والقاعات والأجنحة فى المستشفيات والعيادات التى تحول للوفاء بهذا الغرض ، وذلك لرعاية الأطفال أثناء انتظارهم ذويهم الذين يزورون ثمة بعض المرضى ، والمبانى المجاورة لسجون النساء واصلاحياتهن ، ومراكز الاستقبال فى دور الايواء حيث يتولى مجموعات من الامهات المتطوعات بمساعدة أخصائيات من مراكز التعليم القروية العناية بأطفال النساء اللواتى يشتغلن أثناء النهار ، والمبانى المجاورة للأسواق لرعاية الاطفال من أبناء أصحاب الأكشاك ، والمصانع ، والورش ، والمراكز الحرفية حيث يذهب الأمهات ومعهن أطفالهن الصغار لعدم وجود من يعتنى بهم ٠

وللبرامج غير الرسمية مجال أوسع على المستوى الاقليمى ٠ وتطبق فى المناطق التى تقرر أنها مناطق استراتيجية لها الأولوية فى مجال خطط التنمية القومية الشاملة ٠ هذه البرامج ، كبرنامج بونو ، أكثر اتساعا من حيث عدد الاطفال الذين يستفيدون منها ، وكذا من حيث الاقليم الذى تغطيه ، وأهمية الادارات المعنية ٠

وتتلقى هذه البرامج معونة مالية مباشرة من الادارات المركزية التابعة لوزارة التعليم لمعاملاتها فى داخل البلد وخارجه ٠ وطبيعة تظيم هذه البرامج ، بالنسبة الى مداها ، طبيعة ذات صفة خاصة ٠ مثال ذلك أن البرامج التجريبى للتعليم الأولى غير الرسمى الذى يطبق فى منطقة بونو فى الوقت الحاضر يتولى رعاية ٥٠٠٠ طفل من أطفال ايمارا تحت سن السادسة ، و ٣٠٠٠ أسرة ، وأفراد آخرين من ١٤٩ بلدا ريفيا من شعب كويشوا فى المناطق الواقعة على حدود بوليفيا ٠ ويستهدف برنامج « بائن سانتا ماريا دى نيفا » الأطفال والعائلات من الجماعات المقيمة على ضفاف المارانيون ، فى حين أن برامج « تامبز تكنا » وهى من نفس النمط تضطلع بأنشطة تناسب مختلف الظروف الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ٠

العاملون المسئولون عن تنفيذ البرامج

معلمو مراكز التعليم الأولى

على جميع المعلمين المسئولين عن فصول التعليم الاولى التزام قانونى بأن يوزعوا وقتهم العملى بين العمل الذى يجرى مع الأطفال فى اطار برامج المدارس الرسمية الرسمية ، وبين الأنشطة غير الرسمية التى كلفوا بها من قبل مراكز التعليم القروية ، والتى ينتظر منهم أن يسهموا فى تخطيطها ٠ ويكرس كل معلم فى الوقت الحاضر ساعتين ونصف ساعة على الأقل للاشراف على الأطفال الذين لا تطبق بشأنهم برامج التعليم الرسمى ، أو البرامج التى تنظم بمعرفة الآباء مع الهيئات البلدية ، على أساس

من جدول خاص . وفي الواقع العملي ، يخصص عدد كبير من المعلمين لهذه الواجبات وقتا اكبر من ذلك .

وبوجه عام ، ينعلق العمل المباشر الذى يتولاه المعلمون بمهمات لابد لهـــا من تدريب بيداجوجي خاص ، ومن ثم فانهم هم الذين يزودون الاطفال بما يلزمهم من تعليم ، ويوجهون سائر أنشطتهم . ولكن أهم واجب يضطلعون به ، هو تقـــديم المشورة ، والاشراف على عمل الآباء ، والطلبة وسائر الأفراد الذين ينتمون الى المجتمع الذى نطوع بمساعدتهم .

فرق من المهنيين التابعين لعدة أنظمة

تضم هذه الفرق معلمين متخصصين ، أو معلمين دربوا في ميدان التعليـــم السابق للمدرسة ، والمربين في الأسر ، ومنظمي الجماعات ، وسائر الموظفين المسئولين عن التنسيق والارشاد والاشراف على بعض البرامج غير الرسمية واســـعة النطـاق التى تطبق في المناطق الاستوائية في بيرو لصالح الألوف من الأطفال ، والتى يمكن للشباب أن يتطوعوا لمساعدتها . هذه الفرق التى تعمل جماعات ، مسئولة عن مهام محددة على مستوى مراكز التعليم القروية ، وتتقابل بصفة دورية في دورات تدريبيـة مهنية ، من أجل تنسيق العمل ، واعداد المعدات التعليمية ، وتقييم الانشطة التى يضطلعون بها ، ويشتركون أيضا في تدريب المتطوعين ، وهم أيضا مسئولون أمام السلطات الاقليمية التى تنسق عملهم وتقدم المشورة اليهم .

العاملون المساعدون من المجتمع المحلي

هؤلاء هم الآباء والشبان الذين يسهمون مباشرة في العملية التعليمية باضطلاعهم بمهام أعدوا أنفسهم لها من خلال دراسات دورية مكثفة ، وبرامج اذاعية يومية ،ومواد ارشادية واعلامية في مجال التعليم السابق للمدرسة .

والعاملون المساعدون من مجتمعات الفلاحين الريفية لا يصرف لهم أجر رسمى ، وانما يتلقون مكافاة متواضعة من هيئات مختلفة أو من المجتمعات المحليـــة نفسها ، واعانات مالية لازمة لكى يتمكنوا من الاسهام في الانشطة التدريبية في حقـــل التعليم الأولى . وقد أثبتت لنا التجربة أن أحسن البرامج غير الرسمية هي تلك التى يسهم فيها أعضاء المجتمعات المحلية أنفسهم المختارون بمعرفة جماعاتهم ، باعتبارهـــم منظمين ومعاونين مباشرين . ويتوافق هؤلاء الأعضاء مع بيئتهم وعاداتها ومشاكلهـــا وتطلعاتها ولغتها ، وهم من ثمة في أحسن وضع يتيح لهم الاضطلاع بعمل فعال ، ما داموا محترمين ، وموضع ثقة جماعاتهم المحلية . وليس الأمر كذلك بالنســـبة الى المعلمين الذين هم غالبا من الغرباء ، ويلقون صعوبة في التوافق مع ظروف هـذه الحياة العملية . وليس للعاملين المساعدين أية مصلحة في الهجرة الى مناطق أخرى ، ذلك لأنهم جزء من الجماعة المحلية ، ومن ثم يتكفلون باستمرار العمل الذى يتولونـه واستقراره . ولأن لديهم معرفة جيدة بموارد مجتمعهم الخاص ، فانهم أكثر من غيرهم استعدادا لاستغلال هذه المعرفة في معدات وأدوات تعليمية قليلة التكاليف . وهـــم يؤدون واجباتهم التعليمية نحو الأطفال بفعالية بعد أن يتلقوا التدريب الملائم لهـذا الغرض ، وكلما شعروا بالتشجيع ازدادت رغبتهم في الاستفادة من فرص الاثـراء

الثقافي التي تتاح لهم لتحسين تاهيلهم • وهم يحلون بنجاح محل المدرسين في جهات يستحيل على وجه التقريب الحصول فيها على موظفين متخصصين ياتون اليهـا ويستقرون فيها بصفة دائمة • وهم أخيرا يزيدون من عائد الاستثمار في التعليم• ذلك لانه رغم أنهم يتلقون مكافأة عن عملهم ، فان هذه المكافأة أقل دائمـا من مرتب المدرس ــ وليس معنى ذلك أنهم يستغلون ، اذ أن لديهم فرصة لتحسين حصيلتهم الثقافية وحالتهم المالية أثناء تدربهم على أداء واجباتهم ، ومساهمتهم في العمليـة التربوية التي تؤثر لا في الأطفال وحدهم وانما فيهم هم أيضا •

برامج للآباء والمجتمع المحلي

المنتفعون بهذه البرامج هم آباء الأطفال، الذين يتعلمون في مراكز التعليـم الأولي ، وكذا الشبان والراشدون الذين يعيشون في بعض المناطق •

الطريقة

يعتمد تنظيم كل برنامج على أساس من تحليل شامل للوضـع الاجتماعي والاقتصادي والثقافي لكل مجتمع محلي ، بالنسبة الى الحالة العامة للقطر ، ثم يدرس بعد ذلك وضع الطفل في أسرته ، وبيئة المجتمع المحلي • وبعد أن تتبين معـالم المشاكل ، تطلق حملة دعائية للحصول على تأييد واسع لفكرة أهمية العنـاية بالطفل دون السادسة ، لأنه عنصر أساسي في التغيرات الدائمة التي يرجى أن يجريها في المجتمع •

وعندما يصير كل عضو في الاسرة وفي المجتمع المحلي على بينة من مسئولياته حيال الطفل ، فان الخطوة التالية تكون التدريب الشخصي أو التعليم الذاتي ،والتعليم الجماعي بين البالغين بقصد تخطيط وتنفيذ العمل المشترك المنسق الذي يسـاعد في علاج المشاكل المتكشفة علاجا فعالا •

وكقاعدة عامة ، تتضمن البرامج ، من جهة أنشطة للتوجيه والتدريب تتـعلق بالأمور الآتية : التعرف على الطفل ، ومراحل نموه ، دراسة التشريع السـاري المفعول بشأن الأسرة والأم والطفل ، المشورة والرعاية الطبية بشأن الحمل ،والجنين وفترة ما قبل الوضع ، والرضاعة ، وتغذية الطفل ، الخ ، والنمو في المراحل الأولى، ومراحل ما قبل التعليم ، ومن جهة أخرى الأنشطة التعزيزية التي تتغيا الحصـول على ظروف أفضل لحياة الطفل : كالتيسيرات الخاصة بالعمل في الحظائر ، وحدائق الأسر ، أو الحدائق البلدية ، أو في الورش التي تصنع بها أدوات التعليم والملابس الخ المخصصة للطفل دون السادسة ، تنظيم خدمات غذائية اضافية للأطفال ،ويجرى هذا التنظيم على أساس جدول يضعه الآباء أنفسهم الذين يسهمون في ذلك حسب امكانياتهم ، بناء وصيانة مراكز الايواء البلدية ، وسائر الأبنية المخصصةلأغراض معينة ، مثل « بيوت الأطفال » في البرامج غير الرسمية الخاصة بالتعليم الأولى في بونو ، والأنشطة التعليمية التي تمارس تبعا للبرامج المخصصة للأطفـال ، بمساعدة مدرسين متخصصين •

ومن المستصوب ، في العمل الذي يجرى مع الآباء ، وبالنظر الى الحاجـات التي يتبين أنها ملحة للغاية ، والموارد المتاحة ، محاولة بذل النصح للأسرة لكي تعزز تاثير البرامج المخصصة للأطفال ، بكيفية من شأنهـا ربط العمل الذي يجرى مع

الأطفال ، بكيفية من شأنها ربط العمل الذى يجرى مع الاطفال ربطا مباشرا بالأهداف المحددة فى البرامج الموجهة للآباء والمجتمع المحلى •

ومن خلال هذه البرامج ، يتبين للآباء أن العملية التربوية تبدأ حتى قبل ولادة الطفل ، وأن التربية لا تقدم فقط فى منشئات متخصصة مثل دور الحضانة ورياض الأطفال ، ولكنها أيضا أثر من آثار الحياة المنزلية ، وانها تعتمد كثيرا على الرعاية والتربية اللتين تبذلهما الأم ، والتأثير الذى يتلقاه الطفل فى البيئة المنزلية والاجتماعية •

أشكال العمل

فى البرامج الموجهة الى الآباء والمجتمع المحلى ، تستخدم تقنيات تشجع الاسهام الفعال لكل الأشخاص الموجودين ، فهم الذين يصوغون كل الأسئلة التى تناقش والعمل الذى يتعين أداؤه • ولهذا الغرض فان أهل البلدان الجبلية ليسوا فى حاجة الى تنظيم لقاءات خاصة لأن لديهم بالفعل المجلس البلدى ، وهو جزء لا يتجزأ من حياتهم وعاداتهم ، وفى هذا المجلس تناقش الأسئلة المتعلقة بالتعليم الأولى ، وفيه يعمل المعلم المنسق ، والمساعد المتطوع على حفز المجلس وتوجيهه وارشاده لا على « قيادته » • وبالمثل فى مناطق أخرى ، تلتقى المجموعات بدعوة المعلم القادة ، أو أبرز أعضاء الجماعة ، ويمنحون كل السلطة والاستقلال اللازمين لكى يستطيعوا اتخاذ قراراتهم •

وتبذل الجهود لتعديل أشكال العمل التقليدية المقصورة على الأحاديث والمحاضرات • وفى الوقت الحاضر ، تقدم التربية المنزلية اسهاما أكبر فى سبيل الاستفادة من معارف المنتفعين أنفسهم وخبراتهم ، وذلك فى شكل حوارات ، وشروح عملية ، وعمل جماعى ، فى مجموعات صغيرة • وهكذا يصير العمل تمرينا تعليميا جماعيا حقيقيا يؤدى فيه كل انسان دور المعلم والطالب فى وقت واحد ، وهذا من الخصائص الأساسية للبرامج غير الرسمية التى تقدم للكبار •

ونمط العمل الذى يزاول بمجتمعات الفلاحين فى بونو هو اسهام الفتيات المتطوعات المسئولات عن ارشاد الأمهات بصورة عملية فى بيوتهن ، بشأن نمو الطفل وتغذيته فى السنوات الثلاث الأولى من حياته • وقد اتخذت هذه الخطوة بسبب استحالة انشاء مراكز تعليم خاصة لهؤلاء الأطفال وحدهم ، ولكن فوق كل شىء لأن الحل الوحيد هو أن تعتنى الأم نفسها بطفلها فى هذه المرحلة •

طول البرامج والجداول الزمنية

يتوقف طول البرامج الموجهة الى الكبار والى المجتمع على الظروف المحلية ، والأغراض المطلوبة ، والأنشطة التى تتضمنها هذه البرامج : فليس لهذه البرامج طول محدد ، وقد تمتد الى سنة كاملة ، أو تطبق لفترات غير متصلة فى أى وقت فى السنة •

وتوضع الجداول الزمنية بموافقة المشتركين في وضعها • وتبعا للأحوال الجوية ، والأشغال التى يزاولها المشتركون ، والموارد المتاحة ، تزاول الأنشطة عادة فى أيام الاجازات أو خارج أوقات الدراسة بالمدارس ، وبوجه عام تقدم بدائل متنوعة لضمان اسهام كل من يعنيهم الأمر •

تقديرات كمية فى بيرو

اذا نظرنا بعين الاعتبار الى أن عدد السكان منذ ولادتهم حتى السادسه من العمر يبلغ حوالى ٣٦٧١٩٠٠ ، ويمثلون ١ر٢٣ فى المائة من مجموع سكان بيرو ، وكان عددهم حوالى ١٥٨٦٨٨٠٠ فى عام ١٩٧٥ ، واذا اعتبرنا أنه خلال الفترة ١٩٧٠ ـ ٧٤ كان مجموع عدد الأطفال بين الثالثة والخامسة فى مرحلة التعليم قبل المدرسى ١٥٢٠٠٠ ، ويمثل زيادة قدرها ٨٦ فى المائة ، أمكن عمل التقديرات الكمية للسنوات ١٩٧٥ ـ ٨٠ كما يتبين فى الجدول رقم ١ ·

وفى التقديرات المعطاة ، كان المفروض أن ينصب الجهد الرئيسى على العمل مع الأسرة والمجتمع المحلى ·

وفى السنوات القادمة ، سوف تكون الحاجات التى لها أسبقية على غيرها فى مجال تنمية التعليم السابق للمدرسة من نوعين · وبالنسبة الى العاملين ومدى نطاق الخدمات ، فان الأمر يتعلق باتخاذ خطوات تستهدف من جهة تطوير برامج للتخصص والتدريب لمدرس التعليم السابق للمرحلة الابتدائية ، ومن جهة أخرى اجتذاب المتطوعين من بين أهالى المنطقة وتدريبهم ، ونشر فكرة التعليم الأولى · وسوف يتطلب الأمر أيضا من جهة متابعة انشطة التعليم الاولى الرسمى وغير الرسمى فى المناطق المعزولة وتقديم دعم مادى لتحقيق برامج غير رسمية سوف تصبح بالتدريج مستقلة من الوجهة المالية ·

وفيما يختص بتحسين نوعية التدريس ، بصرف النظر عن المزيد من التدريب ودروس التخصص التى سبق ذكرها ، فانه سوف يوجه الاهتمام الى تشجيع البحث فى ظروف المعيشة ونمو الطفل ، وتقديم المساعدة لاجراء تجارب تستهدف الكشف عن أشكال وتقنيات جديدة للعمل تسهل ابتكار طرق وتكنولوجيات مناسبة · وفى هذه النقاط المختلفة ، لا غنى عن تبادل الخبرات بين البلاد المتقدمة والبلاد النامية بقصد البحث عن سبل جديدة للتوسع فى التدريس السابق للمدرسة ·

الجدول رقم ١ · تقديرات كمية للسنوات ١٩٧٥ ـ ٨٠

برامج	صفر ـ ٣ سنوات (١٩٧٥)	٤ ـ ٦ سنوات (١٩٧٥)	المجموع (١٩٧٥)	١٩٨٠
مراكز التعليم الأولى ، ودور الحضانة او رياض الأطفال	١٠٠٠	١٦٠٠٠٠	١٦١٠٠٠	٣٥٠٠٠٠
برامج غير رسمية	٣٠٠٠	٤٧٠٠٠	٥٠٠٠٠	٢٥٠٠٠٠
المجموع	٤٠٠٠	٢٠٧٠٠٠	٢١١٠٠٠	٦٠٠٠٠٠

الآباء يساعدون فى تعليم أطفالهم
تجربة من شيلى

الكتاب :

كارمن بالماسيدا (شيلى)

المسئولة عن انتاج المواد التعليمية ووسائل الارشاد العملية لمشروع الآباء والأطفال • وتعمل مدرسة باحدى مدارس الأطفال •

جوهانا فيليب (شيلى)

المسئولة عن المضمون النفسى وقياس تفاعل الأم والطفل فى مشروع الآباء والأطفال • وتعمل كاخصائية نفسية •

باتريشيا جيمنو (شيلى)

تعمل فى انتاج المواد التعليمية للأطفال فى المرحلة قبل المدرسية وكذلك ابتكار اللعبات الخلاقة للمنزل • وتعمل مدرسة للمرحلة الابتدائية والمرحلة قبل المدرسية •

هاوارد ريتشاردز

(الولايات المتحدة الأمريكية) : عالم نفس وفيلسوف تربوى • محاضر فى كلية ايرلهام • ريشموند بولاية انديانا • يعمل كمستشار فى مشروع الآباء والأطفال •

المترجمة : سعاد عبد الرسول حسن

تقع مدرسة ترابيش ألتو فى موقع يبعد عن « سنتياجو » عاصمة شيلى بستمائة كيلو متر جنوبا • والمدرسة نموذج للمدرسة الريفية التقليدية الصغيرة يجاورها درب قذر تحفه أشجار الحور • وهناك فى الظل يرقد كلب بينما تتجول الفراريج والخنازير فى المكان • وهناك أطفال يلعبون عند حافة الدرب ومنزل صغير يمكن مشاهدته عن بعد • والمدرسة مبنية بالطوب الأحمر فصولها مظلمة ذات أرضية ترابية والمقاعد مرتبة فى صفوف مستقيمة وبعضها فى حالة سيئة • وقد انتهى الأطفال من عمل اليوم وعادوا الى منازلهم • ولا يمضى وقت طويل حتى تأتى الأمهات لحضور

الاجتماع ، فتأتي احدى الأمهات حاملة طفلها الصغير لأنه لا يوجد من يرعاه بالمنزل ثم تأتي أم أخرى حاملة رسالة من جارتها بأنها لن تتمكن من حضور الاجتماع لأن عليها أن تذهب الى مكتب التغذية للحصول على اللبن من أجل طفلها . وخلال نصف ساعة تكون عشرون اما ممن سيحضرن البرنامج قد تجمعهن وجلسن يتجاذبن أطراف الحديث ويقمن بأشغال الابرة وهن ينتظرن وصول المدرسة التى ستفتتح الاجتماع .

وتبدأ المدرسة بسؤال الأمهات عن الموضوعات التى تم تناولها فى الاجتماع السابق . ولا تجيب الأمهات مباشرة فهناك نوع من التردد يمنعهن من الكلام أمام المجموعة ولكن احدى الأمهات الجريئات تذكرهن بأنهن يناقشن أهمية التحدث الى الأطفال في المنزل . وكانت تلك المناقشة قد وضحت بعرض من الفانوس السحرى تبين منه أن الأطفال يتعلمون عن طريق التقليد كما أنهم يتحدثون الى أنفسهم أثناء اللعب لأن ذلك يساعدهم على احراز نجاح أفضل فيما يؤدونه . وقد ذكرت بعض الأمهات مزيدا من المعلومات اللائى يتذكرنها .

بعد ذلك نرى الأمهات وقد انقسمن الى مجموعات صغيرة . وتبدو احدى الأمهات معصوبة العينين وهى تأخذ شيئا من حقيبة تحتوى على أشياء عديدة أحضرتها من المنزل : حصى ، مسامير ، عصى وصناديق . وتشرح الأم المعصوبة العينين هذا الشىء بينما توجه اليها بقية الأمهات الأسئلة . انهن يمارسن لعبة سوف يشتركن مع الأطفال فى لعبها فى المنزل لمساعدتهم على التعبير عن أنفسهم واستخدام والتعرف على كلمات جديدة . وتنطلق ضحكات خجولة فالأمهات يشعرن ببعض البلاهة لقيامهن بممارسة ألعاب الأطفال . ولكنهن يشعرن فى نفس الوقت بحب الاستطلاع والرغبة فى التعليم والاجتهاد .

وبعد مضى عشرين دقيقة نجد الأمهات ينقسمن مرة أخرى الى مجموعات صغيرة يتحدثن ويضحكن . فاحداهن تقوم بالكتابة والباقيات يقمن بالتعليق ويخبرن « السكرتارية » بما تكتبه . انهن يقمن باعداد قصة لكى يقمن بروايتها لأطفالهن . وعلى الرغم من أنهن يشعرن بعدم الثقة فى البداية الا أن كل مجموعة تستطيع فى نهاية الأمر أن تقدم انتاجها فى زهو . فبعض الأمهات يقمن باعادة رواية قصص سبق أن رويت لهن . وأخريات يتذكرن أشعارا يمكن أن يتعلمها الأطفال مثل الأغنية التالية :

بن بن القط الصغير
ماذا أشعر
عندما أتذكر
مرحى ولعبى مع الصغير بن بن
الناس لا يعرفونه
ولكننى سأخبرك
انه قط صغير ، صغير كما تكون القطط الصغيرة
انه قط بلا أذنين
رأسه خالية من الشعر
لقد فقد احدى عينيه

لقد فقد أنفه

ولسانه أسود

كتلة الفحم

وبطنه يشبه الطبلة

لقد قاربنا بالفعل على نهاية الاجتماع والمدرسة تطلب من الامهات أن يقمن بالتعليق على أنشطتهن « لقد استمتعنا بالأنشطة ولكننا لا نعرف ما اذا كنا سنجد الوقت لممارسة تلك الألعاب مع الأطفال • لقد ذهبت روزتيا بالطبع الى المدرسة ولذلك فهى تستطيع أن تلعب معهم ـ وهى تستطيع أن تساعدهم ••• »

وتقدمت الأمهات بسرعة فى عمل واجب الأطفال المنزلى • لقد رسم الأطفال ممر الطيران • وطلبت الأمهات من الأطفال أيضا أن يرسمن فى الرمل باستخدام العصا • وقامت احدى الأمهات بصنع لعبة من الصفيح والحصى يمكن أن يستخدمها طفلها كآلة موسيقية •

وصدر كتيب جديد يحتوى على اقتراحات عن الطرق التى يمكن أن تساعد بها الأمهات أطفالهن مع قائمة بأشياء يمكن صناعتها • وقامت المدرسة بقراءة الكتيب لأن هناك بعض الأمهات لا يستطعن القراءة • ويمكن أن يقوم أحد الأطفال ممن يذهبون الى المدرسة بقراءته بصوت عال • كذلك تقوم المدرسة بتشجيع الأمهات على اختراع الألعاب • ولكى تختتم المدرسة الاجتماع تطلب من الأمهات احضار أطفالهن الذين تقع أعمارهم فى سن ما قبل المدرسة الى الاجتماع القادم لأنهم سوف يشتركون معهن فى ممارسة الألعاب التى قامت بها الأمهات فى اجتماع اليوم •

وغادرت الأمهات المكان فى هدوء وكانت بعضهن أسرع من الأخريات لأنهن كن يردن الوصول الى منازلهن لاعداد وجبة العشاء لعائلاتهن وخاصة الأزواج الذين يطلبون الطعام بمجرد عودتهم للمنزل •

وفى الطريق الى المنزل تتجاذب الأمهات أطراف الحديث بحرارة فيما بينهن بينما تجرى أطفالهن من حولهن وهم يلتقطون قطع الحجارة الصغيرة ويقفزون ويسابقون بعضهم البعض •

ملخص المشروع

يقوم مركز بحوث التعليم والتنمية فى سانتياجو بشيلى بالاشراف على مشروع الآباء والأطفال • وهذا المركز مؤسسة خاصة ليس هدفها الربح وله اتصالات بالكنيسة الكاثوليكية كما أنه يتلقى المساعدة من مختلف الكنائس والجمعيات فى شيلى ومن وكالات الغوث الدولية مثل وكالة الأغلبية الألمانية ووكالة فورد (وهى وكالة أمريكية خاصة) ويشغل الأب المبجل باتريشيوكاريولا وهو من اليسوعيين الشيليين منصب مدير المركز ويعتبر من الشخصيات التى كرست جهودها عبر السنين لاحداث تجديدات تعليمية فى شيلى وأمريكا اللاتينية تؤدى الى تحسين العدالة الاجتماعية واتاحة فرص أكبر للجميع •

ان مشروع الآباء والأطفال يؤثر على حياة الأطفال فى مختلف سنى حياتهم الى الدرجة التى تؤثر على اتجاهات الجماعة تجاه التعليم • ولذلك فان المشروع يركز بطريقة مباشرة على تعليم الأطفال فى مراحل العمر قبل المدرسى (الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين أربع سنوات وست سنوات) والأطفال الصغار ما بين عامين وأربعة •

ويقوم مشروع الآباء والأطفال على الاعتبارات الرئيسية الآتية :

- ان هذا الشكل هو أكثر أشكال تعليم الأطفال والكبار اقتصادية •
- باستخدام هذا النظام فى التدريس يمكن احداث مزيد من الآثار الدائمة عن طريق تعديل القيم وتحسين المعرفة فى مجالات التعليم والتغذية والصحة •
- ان امتداد المشروع وانتشاره فى الريف أو فى المدينة يعتمد على الموارد الموجودة فى الجماعة والتى اذا أعطيت فرصتها الاقتصادية فانها تمكن البرنامج من تغطية أكثر القطاعات حاجة اليه •

ويعتبر مدرس المدرسة الريفية العامل الرئيسى فى التغير التعليمى والاجتماعى فى نطاق مشروع الآباء والأطفال • فهو يقابل الآباء كل أسبوع ويشرف على تنفيذ أنشطة مختلفة صممت لتحتوى مشاركة الآباء وأولياء الأمور) (ونقصد الأمهات بالدرجة الأولى) فى تعضيد مصادر التعليم المعروفة مثل « البيت » و « المدرسة » و « الجيران » • ويقوم مدرسو المدارس المشتركون فى البرنامج بعقد اجتماعات على فترات منتظمة يحضرها الاخصائيون من مركز البحوث التربوية والتنمية وتقدم لهم هذه الاجتماعات الفرصة للقيام بتجارب فى ديناميات الجماعة ومناقشة تقدم المشروع وأهداف المواد التعليمية وتداول المواد السمعية والبصرية للعمل مع الأمهات وتداول المواد التعليمية لتستخدمها الأمهات فى منازلهن • وقد استخدمنا لفظ « تداول » بدلا من لفظ « توزيع » بالنسبة لمواد التدريس والمواد السمعية والبصرية لأننا نرى ان العملية التعليمية ليست عملية نقل يتم فيها نقل المعرفة من الاخصائى الى مدرس المدرسة ، ومن مدرس المدرسة الى الأمهات ولكننا ننظر الى العملية التعليمية على أنها شبكة اتصالات يتم فيها العطاء والأخذ بين المدرس والمتعلمين من جهة وبين المتعلمين والمدرسين من جهة أخرى •

وكعينة صغيرة من المشروع وكمقدمة له فقد أعددنا تقريرا عن مقابلة تقليدية تمت فى اقليم كيوريكو حيث يتم العمل فى مختلف مدارس المقاطعة التى ينتظم فيها أطفال السكان الريفيين الفقراء •

وقد بدأ المشروع عام ١٩٧٢ وكانت الأحوال السائدة فى الدولة ونجاح التجارب هى العامل الحاسم فى تطوره • وقد أشرنا فى الفقرة السابقة الى حقيقة أن مدرسى المدارس كانوا يقومون بأنشطة مختلفة تهدف الى مشاركة الآباء فى العمليات التعليمية • وتقع تلك الأنشطة فى المجالات الخمسة التالية :

أولا : ترغيب الآباء • نعتقد أن العامل الهام فى نجاح تعاون الآباء وأولياء الأمور مع المدرسة الريفية هو ما يستخلصونه من تجارب مشجعة من هذا التعاون • ومن أمثلة أنشطة هذا المجال الأنشطة الترفيهية التى كان يقوم بها تلاميذ المدرسة لتكريم آبائهم والأنشطة التى تؤكد معرفة ومهارات الآباء مثل المساهمة فى اصلاح

أثاث المدرسة واعداد الستائر السوداء لعرض الشرائح فى المدرسة وزراعة بستان الخضر .

ثانيا : تأتى مبادرات الجماعة منها . فمثلا خلال سلسلة اجتماعات الأمهات تحقق أن بعض الأطفال تواجههم صعوبة كيفية القراءة لأنه لا يوجد بالمنزل من يساعدهم على حفظ الهجاء . وقد نظمت الأمهات أنفسهن بحيث تقوم أم متعلمة من احدى الأسر بمساعدة كل طفل تواجهه هذه المشكلة . وبصفة عامة يمكن القول أن النظم التقليدية فى التخطيط التربوى تنفق أحيانا مبالغ طائلة لتنفيذ أفكار وضعت على المستوى القومي والدولى ، بينما تكون هناك آلاف من الأفكار تكون متساوية فى القيمة اذا لم تكن أعظم قيمة وان كانت على مستوى أقل - مبادرات قام بها مدرسو المدارس الريفية أو النساء الريفيات قد فقدت بسبب نقص قطعة من ورق الكربون أو مقص أو طابع بريد أو زوج من المساطر .

ثالثا : يتم التعليم الفعلى فى المرحلة الثالثة بالنسبة للأمهات والذى تحضره الأخوات الكبار اللاتى يلين أمهاتهن فى الواجبات المنزلية كقاعدة . وبالاضافة الى ذلك فان هناك عملا مباشرا مع الفتيات فى الصفين السابع والثامن وهن الفتيات المهتمات اهتماما فعليا بالعناية بالطفل فى المنزل .

وقد قمنا فى المقدمة التى أوردناها لتلك المقالة بوصف فعل تقليدى وسوف نعطى بعد ذلك معلومات وافية عن هذا الجانب من البرنامج . وتختار موضوعات المناقشة جزئيا حسب التصنيف الذى يطابق وجهة النظر العالمية للجماهير الريفية والآراء التى يعبرون عنها ، وجزئيا حسب آراء وتحت مسئولية المدرسين والاخصائيين ولكى نكون أكثر تخصيصا فان بعض الموضوعات التى يتم تناولها هى اللغة ، التغذية ، مشاركة الآباء فى الأنشطة الخارجية للمدرسة ، تنمية الطفل ، ترتيب بستان الخضر ، اعداد الأطفال للقراءة اعداد الأطفال لتعلم الهندسة والنظام والعلاقات الانسانية ، والتربية الجنسية والمهارات الميكانيكية والعاطفة المنزلية ودور الذكر البالغ فى حياة الطفل .

رابعا : يتعرض المجال الرابع من مجالات الأنشطة للمنزل نفسه . فالأمهات يحضرن الى الاجتماع بصحبة أطفالهن . وفى الاجتماع تتعامل الامهات مع المواد الدراسية التى يتم توزيعها ، ويمكنهن بعد ذلك أن يأخذن الأدوات معهن الى المنزل وينشغلن فى الأنشطة التعليمية مع أطفالهن . وتتحدث الأمهات عن تجاربهن فى الاجتماع القادم .

خامسا : يعتبر المجال الخامس من مجالات الأنشطة مبنيا على النتائج ثم التوصل اليها أثناء الاجتماعات . فمثلا اذا أخذت الأمهات فى اعتبارهن - فى ضوء الخلفية العلمية التى أوجدها المدرسون والاخصائيون - أن التعرف على وسائل الاتصال الجماهيرى شىء له أهميته بالسبة لتنمية الجانب اللغوى لأطفالهن فان مثل تلك النتيجة قد تؤدى الى حملة للحصول على مزيد من البطاريات لتشغيل أجهزة الراديو حيث ان معظم العائلات الريفية تمتلك أجهزة راديو ترانزستور ولكن من النوع ذى البطاريات المسطحة .

تفصيلات وحدات الأفكار الرئيسية

دعنا الآن نلقى نظرة أكثر تحررا على المرحلة التى يصل اليها شخص ينتمى الى وحدات الأفكار الرئيسية التى وضحت خلال المشاركة المنظمة والتى يكون للآباء والأطفال والمدرسين والاخصائيين رأى فيها • دعنا نأخذ كمثال لنا العمل الذى تم بالنسبة لوحدة الأفكار الرئيسية الثالثة ونعنى اللغة •

تتكون الوحدة من أربعة اجتماعات • ويعتمد الاجتماع الأول على الشرائح (أو الصور اذا لم تكن هناك كهرباء) بهدف توضيح أهمية الاتصال اللفظى بالنسبه للطفل من حيث تمكينه من مواجهة الحياة فى المنزل والمدرسة والجماعة • ومن المنتظر اتاحة الفرص للجماهير الريفية للتعرف على نتائج البحوث العلمية فى مجال تنمية الطفل • ويبدو فى تلك الوحدة كما يبدو فى غيرها من الوحدات تأثير جين بياجيت ومدرسة جنيف واضحا على الرغم من أنه قد تمت الاستفادة من البحث الذى أجرى فى مركز البحوث التربوية والتنمية وبعض مراكز أخرى فى أمريكا اللاتينية • ويسمى الاجتماع الثانى الاجتماع التعضيدى وهو يركز على الموضوع نفسه ويربطه بالحياة اليومية للمشتركين ويقيم المقترحات والافكار التى تقدمها الأمهات • ويتم التعليق فى هذا الاجتماع على العمل الذى قامت به الأمهات والأطفال فى المنزل كما تتم بعض الأنشطة الخلاقة • فيطلب من احدى الامهات مثلا أن تضع يدها فى حقيبة من القماش تحوى عدة أشياء مختلفة (طباشير ، عصى ، أقلام رصاص ، صناديق صغيرة •• الخ) وتحاول أن تشرح خصائص الشيء الذى تلمسه وتقوم فى الأسبوع التالى بتأدية ألعاب مشابهة مع الأطفال فى المنزل •

والاجتماع الثالث للوحدة عبارة عن ورشة عمل يحضرها الاطفال • وتمثل المواد التعليمية ـ التى تكون نفس الأمهات قد قمن بانتاجها فى اجتماعات سابقة ـ الأساس الذى تقوم عليه الألعاب التربوية التى سوف تؤدى بالتبعية بين الجيران فالأمهات يكن قد قمن بالفعل باعداد قصص الاطفال ربما عن طريق استرجاع الحكايات اللاتى اعتدن هن أنفسهن سماعها من جداتهن وتستخدم موضوعاتها الآن كأساس لكل أنواع الأنشطة التى تساعد على تنشيط الخيال • وتتعلم الأمهات فى الاجتماع الرابع وسائل بسيطة للتقييم حتى يمكنهن فهم أطفالهن بطريقة أفضل وملاحظة قدرتهم مثلا على القيام بالاعمال اليدوية طبقا للتعليمات اللفظية التى تصدر اليهم • وبذلك يمكن أن تصبح الأمهات قادرات على تكييف التعليم المنزلى مع احتياجات كل طفل •

دعنا الآن نلقى نظرة فاحصة على واحدة من « اللبنات » الصغيرة أو « الخلايا » التى تكون اجراءات الاجتماع • ولنختر الطريقة التى تتفق مع الشريحة السادسة من الثلاث والعشرين شريحة التى عرضت فى الجلسة الأولى لوحدة الأفكار الرئيسية عن اللغة ونشير بذلك الى الاجتماع الذى سبق وصفه باختصار والذى يهدف الى تقديم بعض المعرفة الفنية الى طرق التدريس القائمة على طريقة الحوار • فالشريحة السادسة توضح من ناحية احدى الببغاوات ومن ناحية أخرى طفلا ويدور التدريب كما يلى :

المدرس يشجع المجموعة على ترجمة كل صورة أو بمعنى آخر فانه يتم الكشف عن معانى الصور •

يطلب المدرس من المجموعة أن تقرر على أساس من معرفتها أو افتراضها كيفية تعليم الببغاء كيف تتكلم وكيفية تعليم الطفل كيف يتكلم ٠

والهدف هو بيان الفرق بين الببغاء والطفل من حيث استخدام الكلمات ومن ثم اكتشاف ولفت النظر الى حقيقة أن الطفل قادر على التفكير وبالاضافة الى ذلك فانه قادر على استخدام الأشياء التى يسميها ٠

ويقوم المدرس بتحليل أفكار الجماعة ويتبع الاجراء نفسه بالنسبة لكل واحدة من الثلاث والعشرين صورة شفافة التى تعرض فى الدرس ٠ وبعض الشرائح يعاد عرضها مرة أخرى بهدف تقييمها ٠ وينتهى الدرس بتقييم شامل ٠ ويحدد درس الشرائح الاتجاه بالنسبة لبقيةاجتماعات الوحدة كما سبق أن أوضحنا ٠

ما الذى نعرفه عن الآباء وأولياء الأمور

تعتبر غريزة حماية الصغار واحدة من بين الغرائز القليلة الحقيقية التىيمكن تمييزها فى الجنس البشرى ٠ وقد تطورت هذه الغريزة والاتجاهات المصاحبة لها فى معظم الحضارات الى هذا الأسلوب الذى يبدو فى حب الآباء وعنايتهم بأطفالهم واهتمامهم بأطفالهم وبمستقبل أطفالهم ٠ وكما قالت احدى الأمهات « يجب أن نعلم أطفالنا لأنهم يجهلون انهم يوما ما سوف يبدون رغبتهم فى الزواج » ٠

ونحن نعلم أيضا أن هناك نوعا من التعليم قام البرت بانديورا بدراسته تحت عنوان « التعلم الاجتماعى » وهو التعليم الذى يعتمد على مشاهدة أمثلة لأشياء يتم عملها ٠ وحتى يمكن تحقيق فعالية هذا النوع من التعليم فان المثال يجب أن يكون شيئا يستطيع المتعلم أن يتعرف عليه ٠ ولهذا السبب فان الصور التى نستخدمها لاعطاء واقعية للمناقشات تكون صورا لأناس فى مواقع يرى فيها الآباء صورة لأنفسهم ٠ ويبدو هنا نوع معين من التوازى مع الطريقة النفسية ـ الاجتماعية التى يقوم فيها المعلم القائم بالتدريس باستخدام الكلمات النابعة من المجموعة بمعنى أنه يعيد الى المجموعة نفس كلماتها ٠ وفى الطريقة التى نستخدمها نعيد لأفراد المجموعة صورا تمثلهم ٠

وهناك دليل كاف على أن الافتراض القائل بأن الاتجاهات الطيبة التى يقوم بها الآباء تعتبر حاسمة بالنسبة للتعليم ٠ فقد وجد تقرير بلودين البريطانى أن مؤشر اتجاهات الآباء يعتبر أفضل مؤشر للتنبؤ بالنجاح المدرسى أكثر مما يفعل دخل الأسرة أو المستوى التعليمى للآباء ٠

وهناك مثال آخر يتعلق بمستوى ما قبل المدرسة فقد وجد أليم هيس وشيبمان أن التقييم المتعلق بأسلوب لغة الأم وسلوك الأم التعليمى تجاه الطفل يعد أفضل المؤشرات التى تتنبأ بدرجة احراز الطفل للاستنتاجات التجريدية عند القيام بعمل تصنيفى أكثر مما تتنبأ به درجة اختبار ذكاء الأم أو الطفل (١) ٠

---

(١) أ٠ج أوليم ٠ر٠د٠ هيس وف شيبمان « العلاقة بين الأسلوب التجريدى للغة الأم والأساليب التجريدية للأطفال الحضريين فى مرحلة ما قبل المدرسة ، بحث قدم فى الاجتماع الذى عقد فى المؤسسة النفسية للوسط والغرب بشيكاغو عام ١٩٦٥ ٠

ومن المعروف أيضا أنه لكي يحدث تغير فى الاتجاهات يجب أن يكون هناك بعض الحرارة وبعض الضوء بمعنى أن المعلومات لن تؤدى أبدا الى تغييرالاتجاهات دون تداخل العمل الشخصى الذى يعطى فيه الفرد شيئا من نفسه ويشعر أن هناك شيئا هاما للفرد يحتاج الى المخاطرة ·

ومن ناحية أخرى فانه من الواضح أن المفردات اللغوية للآباء الشيليين من الفلاحين مفردات محدودة وأن الاطفال غالبا ما تضربهن الامهات وأن هناك نسبة عالية من الاباء الذين يدمنون شرب الخمر وأنه لا يوجد الا القليل من موضوعات القراءة أو مصادر الثقافة الأخرى فى المنزل اذا لم يكن هناك شيء على الاطلاق وأن هناك ميلا من جانب الذكور لاعتبار تربية الاطفال من الأدوار التى تعهد الى النساء ·

وبالاختصار فاننا نعرف أن الفلاحين من الآباء وخاصة الأمهات يكن أكثر اهتماما بالموضوع الذى نتناوله وأن هناك طرقا ممكنة لتسهيل الاتصالات وأن هناك مشكلات لها انعكاساتها · كما أننا متأكدون أيضا من أنهن يعرفن الكثير عن تلك المشكلات أكثر مما نعرف وأن دورنا الرئيسى ليس اخبارهن بطريقة حل مشكلاتهن بقدر ما هو تعضيد لهن حيث تبدو حاجتهن اليه ·

ما الذى نعرفه عن الأطفال

من الحقائق المعروفة أن الخلل العصبى يحدث اذا كانت الام تعانى من نقص البروتين أثناء فترة الحمل أو اذا كان الطفل يعانى من مثل هذا النقص خلال سنوات حياته الأولى · ومن الواضح الى حد ما أنه يمكن ضمان وجبة كافية فى حدود دخل الفلاح على الرغم من أن زيادة دخول الفقراء أصبح أمرا على جانب كبير من الأهمية · ولقد أوضحت التجارب التى قام بها « اليونيسيف » فى أفريقيا وفى أماكن أخرى ان الانسان يمكن أن يأمل فى تغيير العادات الغذائية بحيث يتم تحقيق استخدام أكثر تعقلا للمصادر المتاحة اذا بدأ الانسان العمل على تراث صحى قائم فعلا فى احدى الجماعات ·

ويبين العمل الذى قام به بياجيت أن الاطفال يتعلمون خلال سنى حياتهم الأولى من خلال الاحتكاك العضوى مع بيئاتهم وخلال التكوين التدريجى للعمليات المنطقية والتكييف الدولى لنماذج الاحتكاك العضوى · ويوضح عمل بياجيت أهمية بيئة النشاط الحسى بالنسبة للأطفال الصغار · ومن النتائج الهامة التى يمكن استخلاصها من العمل الذى قام به بياجيت أن الفترات الطويلة من الوقت تكون غالبا ضرورية بالنسبة للطفل ليقوم بتطوير قدرته على التفكير المنطقى ، وأن الاطفال لا يستوعبون المعلومات ببساطة من الخارج ولكنهم يجرون عليها عمليات من خلال نماذج تفكيرهم الخاص · تلك النماذج التى تكون الى حد ما متماثلة بالنسبة لأطفال مختلفين ولكنها تختلف من طفل الى طفل حسب السرعة التى يتقدم بها الطفل · ويميل العمل الذى قام به برونر وآخرون الى تأكيد النتيجة القائلة أن الأطفال يتعلمون ببطء وحساسية مفرطة ·

ونتيجة لتلك الاعتبارات فانه لا توجد مدرسة تستطيع أن تعوض عن فقر البيئة من الناحية التربوية · فحتى مع أقصى نسبة الحضور فى المدرسة للأطفال

من سن السادسة حتى الرابعة عشرة ، فان اليافع ذا الأربعة عشر عاما سوف يقضى أقل من عشرة فى المائة من ساعات استيقاظه فى المدرسة • ولا تقع أى من هذه الساعات فى الشهور أو السنوات الأولى الحرجة من حياته • ونتيجة لذلك أنه اذا كان يراد للأطفال أن يتعلموا فلا بد أن تقدم لهم منازلهم وجيرانهم بيئات تعلم مناسبة •

ونحن نعلم أيضا أن الأمن العاطفى والبيئة اللغوية الفنية • يعتبران من بين احتياجات الأطفال • وقد أظهر العمل الذى قام به « كومسكى » وغيره من علماء اللغويات واللغويين النفسيين العلاقة الوطيدة بين تركيب الجملة المكتسب فى الطفولة وبين القدرة على التعقل • ويبدو أن الطفل عبارة عن تكوين قادر على توليد قواعد معقدة للفكر والحديث وأنه لكى نحقق تلك القدرة الفطرية فان الأمر يحتاج الى التعرض الصحيح للغة فى المرحلة السليمة من مراحل النمو •

وتقودنا هذه المذكرات المختصرة عن النتائج الرئيسية للبحث الخاص بطبيعة الفكر وبالاطفال الى النتيجة القائلة ان الأطفال الذين ينشأون فى ظل ظروف ريفية تقليدية لا يميلون للمشاركة فى الميكنة الزراعية بغض النظر عن عدد السنوات التى قضوها فى فصول المدرسة • غير أن هناك أيضا آفاقا للتفاؤل لأن تلك النتائج تقول أنه اذا كان بوسعنا أن نجد طرقا اجرائية لاثراء بيئة الطفل بالشكل الصحيح فان أطفال الفلاحين من الممكن أن ينموا قدراتهم الميكانيكية واللغوية والهندسية •

ما الذى نعرفه عن التغير الاجتماعى والمدارس الريفية فى أمريكا اللاتينية

توضح نتائج البحث الذى قام به الباحثون فى التغيير الاجتماعى الذين يحاولون تقديم تجديدات فنية أن هناك اتجاهات عامة تشكل المناخ الذى يتقبل التجديد ، التجديد فى أحد المجالات وليكن تربية الطفل فى الريف قد يكون سببا فى تكوين الاتجاهات الحديثة التى تؤيد اهتماما عاما فى اكتساب مهارات وطرق فنية وفى التقييم المنطقى • وتقترح تجربتنا الخاصة أن المكون الرئيسى لتلك القابلية العامة فى استقبال التجديد الفنى هو التغير الكيفى فى العلاقات الشخصية المتداخلة • فالفلاح لا يشعر بالخجل أو عدم الثقة عند مناقشة مشكلة مع شخص لديه ما يطلق عليه المعرفة « الغربية » أو « الحديثة » كمدرس المدرسة أو المهندس الزراعى •

ومن المبادىء العامة التى يتعرف عليها الطلاب الذين يدرســون التغير الاجتماعى أنه لكى يحوز التغير الاجتماعى القبول يجب أن يبدأ التغيير داخل الجماعة بـدلا من أن يفرض من خارجها • ولهذا السبب فاننا لا نقدم المهتمين بالتغيير الى الجماعــة من الخارج ولكننا نعضد مدرسى المدارس المحليين الذين يعتبرون أعضاء عاملين فى الجماعة وأحيانا يكون لأحدهم مكانة لا يستهـــان بها • ومن ناحية أخرى فان مدرس المدرسة يكون غالبا شخصا معزولا الى حد ما فى الجماعة ، حيث يعيش ويعمل •ومن بين وظائف الاجتماعات الدورية التى سبق ذكرها تبادل الأفكار والتجارب فيما يتعلق بكسر الحواجز التى البا ما تفصل بين الفلاحين وبين المدرسة والمدرس •

وتذكر تقارير الدراسات التى أجريت عن المدارس الريفية فى أمريكـــا اللاتينية (٢) أن تلك المدارس ليست فعالة بأى مقياس • فمعنوية المدرس منخفضة وأداء التلميذ منخفض • وتكمل قلة من الطلاب برنامجا وراسيا من خمس أو ست سنوات وكثيرون ممن يحضرون المدرسة فى وقت من الأوقات يعودون بعد ذلك الى نوع من الأمية الوظيفية • ومعظم المدارس تعتمد على التعليم القـــائم على الحفظ بدون فهم وتقوم بتدريس منهج لا يرتبط الا فى القليل بالحياة الريفية • وتوصف المدارس الريفية فى شيلى بأنها مدارس « حضرية » أنشئت فى الريف •

ويحكم بعض المعلقين بأن اجراء تحسين فى المدارس الريفية غير ممكن على الاطلاق من الناحية العملية أو ممكن ولكن بتكاليف باهظة • وسبب ذلك أن المدرسة لن تكون ذات معنى بالنسبة للفلاحين الا عندما تفتح الباب للفرص الاقتصادية • ولذلك فان التعليم المدرسى يجب أن ينتظر حتى تخلق التنمية الاقتصادية الحاجة الى مزيد من الكتبة وغيرهم من الأفراد والمدربين عن طريق المدرسة • ويذهب ايفان اليش بعيدا ليناقش المفهوم الشامل للمدرسة باعتباره مهلكة ومضيعة للوقت •

أما المتشائمون الذين كانوا يعتقدون أن التعليم المدرسى الريفى لن يعمل على الاطلاق أو أنه سوف يعمل فقط عندما تكون الظروف الاقتصادية والاجتماعيــة مواتية ــ فانهم لم يحاولوا أن يضغطوا على أى حكومة فى أمريكا اللاتينية لاغلاق المدارس فقد كان التعليم الأولى يتاح لكل فرد كنوع من الالتزام الاجتماعى سواء كان هناك اعتقاد أو لم يكن بأن هذا التعليم هو استثمار اقتصـادى جيد •

---

(٢) أنظر مثلا الفصل المتعلق بالموضوع من السلسلة التى قدمها توماس لابل بعنوان التعليم والتنمية فى أمريكا اللاتينية ودول الكاريبى لويس انجيليس ، كاليف ، أمريكا اللاتينية ١٩٧٢ • أنظر « موجز تحليلى عن التعليم » سنتياجو ــ مركز البحوث التربوية والتنمية ١٩٧٢ ــ للحصول على مذكرات وافية •

وفى هذا العرض الشامل تبدو معالجة مشروع الآباء والأطفال وكأنها تفترض أن المدارس الريفية موجودة بالفعل ويمكن أن يكون المشروع طريقة غير مكلفة بل وفعالة لتحسين تلك المدارس مستقبلا • ونحن نعتقد أننا نقوم بتحسين نفسية المدرس كما أننا نعطى تعضيدا محدودا للمدرسين للتقدم بمبادراتهم •

فنحن نفترض أن الطريقة الفعالة لربط المدرسة بالجماعة هو تشجيع المدرسين على العمل مع الآباء فتلك الطريقة سوف يكون لها آثار جانبية حميدة فى المدرسة نفسها على الرغم من أن هدفنا الرئيسى ليس المدرسة ولكن المنزل والجماعة •وتعضد معالجتنا بالبحوث التى تجرى فى ميادين الخدمة التدريبية للمدرسين فى الولايات المتحدة والتى ترى أن التدريب أثناء الخدمة يعمل بطريقة أفضل عندما يتم تنظيم ورش عمل قصيرة للمدرسين خلال فترة طويلة من الزمن وحيث يوجد رابطة قوية بين الدورات التدريبية والتدريب فى الفصول • ومما يدعو بعد ذلك تاريخ الحركة الانجليزية لمدرسة الطفل التى لم تبدأ كخطة قومية ولكنها بدأت من خلال مبادرات المجموعات الصغيرة للمدرسين التى كانت تشجع بطريقة منتظمة من جانب المسئولين عن التعليم الاقليمى •

التكاليف والمزايا

ان تقييم المشروع سواء فى المراحل المنفصلة ـ للتدريب أو عند التقديرات الشاملة التى تلخص النتائج يجب أن يتيح تحليلا للنتائج والفوائد ، كما يجب أن تتيح امكانية عقد مقارنة تقريبية بين فوائد وتكاليف المشروعات والبرامج الاخرى التى تبحث عن حلول مشابهة أو التى تعالج مشكلات مشابهة • وعلى الرغم من أنه لا يتوفر سوى كمية من المعلومات الناقصة (وهى بيانات لم يتضمنها هذا التقرير) الا أنه يمكن الاشارة الى أن احدى هذه الدراسات الوافية التى تناولت موضوع التكاليف والمزايا بالنسبة للتعليم الريفى غير الرسمى وقامت بها اليونيسيف عام ١٩٧٤ قد توصلت الى النتائج التالية التى نعتبرها نتائج مرضية (٣) ان تكاليف البرامج تنخفض دائما بدرجة كبيرة عندما (أ) تستخدم المدارس القائمة (ب) تساعد الجماعة فى تقديم التسهيلات الضرورية (ج) يقوم المشتركون بصنع موادهم التعليمية الخاصة كجزء متكامل من الأنشطة التربوية (د) تستخدم هيئة من العاملين بعض الوقت (مثل مدرسى المدارس الريفية الذين يتعاونون معنا) (هـ) يستخدم متطوعون بدون أجر (مثل الأمهات اللاتى يكرسن جهودهن

---

(٣) اليونيسيف ٢٧ مارس ١٩٧٤ ، ص ١٦٤ ، أنظر أيضا فيليب كومبس وآخرون طرق جديدة للتعليم من أجل الأطفال والشباب الريفيين المبنية على نفس الدراسة •

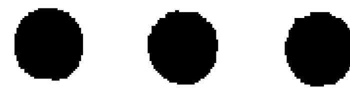
لتعليم أطفالهن كجزء رئيسى من واجبات الامومة (و) يصبح التعلم بطريقة عملية جزءا من النشاط أو البرنامج الذى أصبحت الجماعة معنية به بصفة دائمة (مثل تربية الأطفال) ٠

ويشرح التقرير حالة أخرى لم ينجزها مشروع الآباء والاطفال ٠ فمثلا بالنسبة لانتاج سلع للبيع فان البيانات التى بنى عليها التقرير ليست فى الغالب أكثر من شيء مشابه وليس مساو لحالتنا ٠ ومع ذلك فنحن نعتقد أن التجربة التى تمت فى هذا التقرير توضح ن هدفنا ممكن من الناحية الاقتصادية ٠

ان التنمية الاجتماعية والعاطفية للأطفال والجو العاطفى فى المنزل والمدرسة هى ابعاد يجب أن تؤخذ فى الاعتبار فى أى تقييم منطقى لفوائد برنامج تربوى ٠ ونحن نعتبر محاولة مشروع الآباء والأطفال للعمل بطريقة بناءة فى هذه المنطقة ميزة من مميزات معالجة المشروع ٠

ومن مميزات البرنامج أيضا أنه يبحث عن تقوية قيم الحياة الأسرية ٠ فكثير من سكان أمريكا اللاتينية يشعرون أن بعض الدول المتقدمة قد فقدت قيمها التقليدية المرتبطة بالعائلة خلال عملية التصنيع وأثناء محاولتها خلق مجتمعات تتمشى مع قيمها وكانت تأمل أن تحقق فوائد التصنيع دون تلك العودة الى الوراء ٠

ولذلك فمن الحكمة أن نقول انه فى حالة امكان احراز نتائج تعليمية بارزة اما من خلال الأسرة واما من خلال المؤسسات فان الطريقة التى تعمل من خلال الأسرة يجب تفضيلها ، لأنها تميل الى تقوية الأسرة باعتبارها مؤسسة وذلك بمساعدتها للعمل بطريقة أكثر فعالية ٠



دور الحضانة النهارية في السنغال

الكاتب : خادى جييت

(من السنغال) وكيل وزارة للحقوق الانسانية والمسئول عن شئون المرأة .

المترجم : عبد الحميد سليم

المدير العام لمركز وثائق وتاريخ مصر المعاصر بالهيئة العامة للكتاب .

كانت قرية « تانديبم » فى اقليم « كازامانس » ، ثانى قرية فى السنغال تشهد تأسيس مركز النشاط النسائى . وكان المنظمون المدربون فى هذا المركز وراء التجارب العديدة الموفقة فى الميدانين الاقتصادى والاجتماعى ، بما فى ذلك اعداد دار للحضانة ، نهارية ، فى القرية خلال موسم شتاء سنة ١٩٦٢ ، الذى دام لمدة شهرين اضطرت المرأة خلالها الى أن تعمل عملا مكثفا فى حقول الأرز .

وقامت المرأة ، قبل كل شيء بزراعة حقل جماعى ، كان الهدف منه أن تغطى جانبا من تكاليف مشروعهن ، اذ أن الاسهام فى صورة

ارز او مواد غذائيه أخرى ، قد مكنت دار الحضانة من أن تؤدي عملها ، وذلك باعداد الاطفال بوجبة الغذاء .

لقد افتتحت دار حضانة « تانديبيم » فى يولية ١٩٦٢ بمجموعة من الاطفال بلغ عددها ١١٠ أطفال ، تراوحت أعمارهم بين سنه وخمس سنوات ، وقد اقيمت فى نفس المقر الذى أقيم فيه مركز النشـــاط النسائى . وقد استمرت عاملات المركز والمديرة ومساعدتها ، اللائى عاون فى الاستعدادات ، استمرت فى اسهامهن ، وان كانت النسوة الفلاحات أنفسهن هى اللائى قمن بالمهمة الايجابية لدار الحضانة ، من جمع المال اللازم لشراء المواد التموينية ، والتناوب يوميا لرعاية الأطفـــال ، وأداء مختلف أعمال الصيانة ، من نظافة المكان ونقل المياه واعداد وتقديم الوجبات .

وتناول الاطفال وجبة غذاء مؤلفة من طبق واحد قوامه أرز وقدمت معـــه الخضراوات واللحم أو السمك ، مشترى من اعتماد جماعى ، وأحيانا كان يعقب الوجبة طبق من الحلوى تقدمه منظمة أبحاث الطعام والتغذية فى افريقيا ، وهى هيئـــة كانت موجودة وقتذاك . أما فى الصباح وبعد الظهر ، فكان يقدم للأطفال كوب من اللبن تزودهم به هيئة الاغاثة الامريكية الكاثوليكية .

وكانت دور الحضانة تتبع هذا الأسلوب كل يوم من أيام الاسبوع على مدى شهرين ونصف . واعرابا من قرويى « تانديبيم » عن رضاهم عن هذه التجربـة ، قرروا تكرارها فى السنة التالية .

وانتشر نظام « دور الحضانة الريفية النهارية » الذى أدخلت تجربته منـذ عشر سنوات مضت فى تانديبيم ، انتشر بسرعة عبر الحى ثم عبر اقليم كازامانس ، الى أقاليم السنغال الأخرى . وتوجد فى الوقت الراهن ، بعض دور الحضـــانة فى البلاد ، من بينها نحو ثلاثين فى كازامانس .

أهداف دور الحضانة النهارية

فى بادىء الأمر ، تطلعت النساء الى دور الحضانة على اعتبار أنهـا فحسـب وسيلة عملية لضمان رعاية أطفالهن أثناء فترة عصيبة فى السنة ، بيد أن دور الحضانة ما لبثت أن تخطت بسرعة فائقة حدود أهدافها الأساسية .

ولا مراء فى أن دور الحضانة تخفف من عبء النساء فى فترة هن أحوج الى تكريس جهودهن تماما للعمل فى فلاحة الارض لتحسين ظروف حياة أطفالهـــن المعيشية فى موسم الشتاء ، الذى تنتشر فيه بكثرة أمراض معينة مثل الملاريا ، بيد أن رعاية مثل هذه المجموعة الضخمة من الأطفال (بحد أقصى ١٠٠ طفل لكل مربية) يثير مشكلات تختلف عن مشاكل الحفاظ على أكبر أسرة .

وبهذا النمط من العمل ، فى اطار من نشاطات مختلفة تماما عن أسلوب المهام اليومية المعتادة ، تصبح المرأة الريفية الراهنة ، على الملم ، بالتدريج ، بعدد معين من المتطلبات فى مجالات الصحة والتعليم ، اللذين كانا لا يهتم بأمرهما فى روتين الحياة الأسرية ، وصار تحسين الصحة واعداد الاطفال للحياة المدرسية أمرا مفروضا فى البيت بقدر ما هو مفروض فى دور الحضانة . وهذا بدوره : يحث النسوة القرويات على جعل المعرفة التى اكتشفنها أثناء قيامهن بدور الرعاية فى دور الحضانة ،جزءا

من حياتهن المعيشية الاسرية ، ودور الحضانة بالنسبة لهن ، هى مصدر تدريب عملى واقعى ، يعلم المراة الريفية كيف تخطط وتدبر ميزانيتها ، وكيف تفكر فى طعام متوازن ، وكيف تصبح على علم بمخاطر انتقال العدوى وفاعلية اجراءات الوقاية ، واكتشاف أساليب جديدة بمساعدة أطفالهن على النجاح فى المدرسة ٠

وتضم دور الحضانة مجتمع القرية بأكمله ٠ وبالرغم من أن المرأة هى التى يعنيها الأمر أكثر من غيرها بصورة مباشرة ، الا أن الرجال أيضا يقدرون مزاياها ويسهمون فى أدائها لرسالتها ، فيساعدون المرأة ماديا ، كما يساعدونها عن طريق تنظيم وبناء الأماكن التى تؤى أطفال الحضانة ٠

كما يسهم الشباب أيضا من جانبهم فى هذا المشروع ، ويستوى فى ذلك من هم أميون ومن هم يستكملون تعليمهم فى المدينة ويعودون لقضاء عطلاتهم فى القرية ٠ وبفضل ما تعلمه الأخيرون منهم ، أمكن ادخال نشاطات جديدة فى ميدان التعليم ، مما يعود على المجتمع ببعض الفوائد ، أو يسهمون بما لديهم من معرفة أكاديمية قل أن تجد تطبيقا عمليا فى حياة القرية ٠

واذا راعينا هذه الاعتبارات ، فلا بد من ادراك ذلك النشاط من خارج مجتمع القرية ٠ وليس الهدف هو الاسهام بالمال أو الهدايا أو الاحلال محل النسوة القرويات بقصد قيام دور حضانة مثالية ، بل ان الامر أكثر من أن يكون — اذا استخدمنا كأساس القوى المحركة وروح المجتمع التى ولدت فى دور الحضانة الأولى — مسألة مساعدة النسوة على تطوير انجازاتهن الجوهرية باستخدام أكبر قدر ممكن من المواد المحلية وتدريب القادة الاكفاء من بين نسوة ورجال وشباب القرية ذاتها ٠

والواقع أن دار الحضانة يجب ألا تعتبر كنظام حكومى قد يدعى القرويون للسير على نهجه ، بل يجب أن يعتبر بالاحرى مشروعا لمجتمعات القرية ، وبصورة خاصة مجتمعات النسوة اللائى تقدم لهن الحكومة مساعدتها ٠

وفى الوسط الحضرى وشبه الحضرى ، كما فى البيئة الريفية ، يلاحظ أن المرحلة المتأخرة من الطفولة (من سن ٢ — ٦ سنوات) هى التى يجب أن تزود بالطعام فى هذه الخطة ٠

والواقع أنه من سن الثانية فما بعدها ، لا تعير الاسرات السنغالية الا القليل من الرعاية للأطفال الكبار لصالح الأطفال حديثى الولادة ، وفى الوقت نفسه ، تركز الحكومة اهتمامها ، فى مجال التعليم ، بالاطفال من سن السابعة ، أما بالنسبة للأطفال حتى سن الثالثة ، فان وزارة الصحة تقدم مساعدات للأمهات فى كثير من المراكز ، من خلال خدمات رعاية الطفل ٠

على أنه من المعروف أن الطفل فى هذه السن (من ٢ الى ٦ سنوات) فى حاجة ماسة الى تيسيرات تربوية مناسبة ، نظرا لأن هذه هى الفترة التى يتطور فيها ذكاء وقدرات الطفل تطويرا كبيرا ، ولهذا ، كان الاهتمام الجوهرى للخدمات هو مساعدة الوالدين على تشجيع هذا المشروع ، مشروع دار الحضانة النهارية ، الذى من بين مزاياه الاخرى ، أنه وسيلة لاعداد أطفالهم الصغار للحياة المدرسية ٠

متطلبات انشاء
دار الحضانة

بادىء ذى بدء ، يجب أن يكون هناك بالفعل تعود معين على التعليم الجماعى للأطفال ، كما يجب أن تكون هناك ثقة متبادلة ، حتى تستطيع الأم التى تترك أطفالها ، دون ما قلق أو تردد ، فى رعاية أم غيرها من القرية أو من الحى •

وليس من المرغوب فيه ،عند بدء ، يجب أن يكون هناك بالفعل تعود معين على التعليم الجماعى للأطفال ، كما يجب أن تكون هناك ثقة متبادلة ، حتى تستطيع الأم التى تترك أطفالها ، دون ما قلق أو تردد ، فى رعاية أم غيرها من القرية أو من الحى •

وليس من المرغوب فيه ، عند بدء المشروع ، أن تقام دور حضانة ريفية على حدة فى كل حى ، باستثناء القرى الكبيرة جدا ، اذ يجب أن تكون ، على العكس من ذلك ، مسعى القرية بأسرها ، والاهتمام برفاهية ومصالح الأطفال قد يساعد على التغلب على اعتراضات معينة ، وهناك نموذج على الأقل عن كيف عملت دار الحضانة على جمع شمل قرية منشقة على نفسها •

أما بالنسبة للقرى الكبرى أو حتى عندما يزيد عدد الأطفال فى دار الحضانة عن ١٠٠ ، فانه من المرغوب فيه أن تمتد مقرات دور الحضانة الى مختلف الأحياء فى القرية نفسها •

وليس مشروع دور الحضانة النهارية مشروعا له مكانته ، اذ يتطلب من السكان، ومن النساء ، بصورة خاصة ، جهدا ملحوظا يمكن تحمله فقط لو كوفىء عليه بما يقدم من خدمات ، ومن ثم ، كان من واجب دار الحضانة أن تخدم مطلبا واقعيا ، يحس به المعنيون ، الرجال والنساء والشبان قاطنو نفس المكان وكلما انتشرت دور الحضانة ، انحصر شرط المعونة الخارجية بصورة متزايدة فى المعونة التعليمية (دورات دراسية متخصصة) ، ولكن سيكون السكان مسئولين مسئولية كاملة عن ادارة دور الحضانة •

وليس القصد من دور الحضانة أن تخفف عن الأمهات مسئولياتهن الطبيعية ، بل يجب أن تساعدهن على تحقيق دورهن بصورة أكثر فعالية •

هذه المتطلبات المختلفة يجب أن تترجم الى اجراءات عملية فى صورة تعهد من القرية أو الحى لتقديم عدد من الامدادات والخدمات •

وبينما نجد المبانى التى قصد بها فى بادىء أمرها استخدامات أخرى (مراكز شباب ، مراكز جماعية ، مدارس الخ •••) قد استخدمت كدور حضانة نهارية ، اذ بقرى عديدة قد شيدت منذ سنة ١٩٦٦ أماكن خاصة لهذه الدور ، ومنذ ذلك الوقت انتشرت مثيلاتها من خلال فرص متاحة داخل اطار خطط التطور المحلى •

والتموين بالمواد الغذائية غير القابلة للتلف مثل الأرز والذرة العويجة والزيت والسمك المجفف الخ ••• ، بالاضافة الى تقديم الشروح والتعليمات العملية الخاصة بالطعام والادارة ، أثناء دورات التدريب المعقودة للجماعات المسئولة عن دور الحضانة، ما يتيح تسجيل تعيينات الطعام المطلوبة فى سهولة ويسر •

ويمكن اقامة مخزن للمواد الغذائية طوال فترة عمل دور الحضانة ، وقد يجدد مرحليا • وفى بداية التجربة كثيرا ما كان الأطفال يأتون بتموينهم الفردى من الأرز كل صباح • وللقرية و الحى الخيار فى اتباع أحسن نظام ملائم ، أما ما هو مهم فى مرحلة الاعداد ، فهو أن القرويين يدركون ما ستكون عليه التزاماتهم •

وجمع المبالغ النقدية ضرورى لشراء المواد الغذائية الطازجة ولتزويد صندوق الصيدلية بما ينقصه من أدوية • سواء كان هذا المال نتيجة اسهامات من ميدان جماعى أو اسهامات أفراد ، فان المبلغ المتطلب يختلف تبعا لحجم المواد الغذائية التى جمعت فعلا ، وتبعا للامكانيات العملية لتجديد كميات الطعام الطازج • ويتيح تحليل لما يرتجع من أطعمة استهلاكية لعدد من السنوات الماضية ، يتيح بصورة متزايدة جمع احصاءات دقيقة بقصد تحسين مهمة دور الحضانة •

وابتداء من مرحلة الاعداد ، ينبغى على الجماعات أن تقوم بعمل منظم للوصول الى قرارات مشتركة ، وتجمع الموارد المادية ، وتحسب عدد الأطفال وتسجل أسماءهم وتنظم فترات تناول الأمصال الوقائية ، وتنتدب مندوبين لحضور المحاضرات الخاصة الاتصال بين مختلف الفرق ، ويجب أن تكونا عاملتين كل الوقت فى دار الحضانة ، وما الى ذلك •

وعندما تفتتح دار الحضانة ، يجب على النساء أن يتفقن على التناوب على رعاية الأطفال ، بحيث تشرف كل يوم ، بدور توقف ، مجموعة من النساء (ثلاثة على الأقل) على رعاية الأطفال ونظافة الأماكن وطهى الوجبات •

ومن الضرورى ، من وجهة النظر التنظيمية ، أن يسند الى امرأة أو امرأتين لهما نفوذهما الذى لا يرقى اليه شك ، مسئولية الاشراف الكامل والقيام بدور الاتصال بين مختلف الفرق ، ويجب أن تكونا عاملتين كل الوقت فى دار الحضانة ، ويتولى عملهما العادى فى هذه الفترة المعينة : مجتمع القرية •

درسان جوهريان

حاولت فى هذه الصفحات القليلة ، أن أصف تطور دور الحضانة النهارية فى السنغال ، أولا ، فى بداية أمرها ، ثم فى مجال تطورها • وهناك ظاهرتان جديرتان بالملاحظة يمكن ملاحظتهما من خلال هذا التطور •

دار الحضانة ، قبل كل شىء هى معهد شعبى بصورة رئيسية • والواقع أن الادارة والتنفيذ لا يستندان الى مسئولية الجماعات وحدها فحسب ، ولكن ما هو أكثر هو أن القيام بالمبادرة بكل نمط من النشاط زمامه بيد الأهالى أنفسهم ،وحتى عندما تقترح ، يترك البيت فى مثل هذه النشاطات لحكم المجتمع فى ضوء الموارد المحلية التى فى متناول أيديهم ، وفى ضوء الأهداف التى وضعوها نصب أعينهم •

هذا الأسلوب من العمل كان وحده ممكنا بفضل حكمة الخدمات الاشرافية ، وقد شجعه احترام شخصية الجماعات ، أدى عمله دائما بدقة وحكمة •

واحترام هذا الاستقلال ، لو اعتبرناه بمثابة سابقة عظيمة ، قد أوجد بصورة متكررة ، مذكرين لشئون العاملين بالنشاط النسائى ، موجهين اهتماما خاصا الى الحاجة الى تجنب أى اجراء قد يؤدى بالقرويين فى أية صورة الى الاحساس بأنهم ليسوا على مستوى المسئولية تماما لتسيير دفة أمور دور الحضانة النهارية •

ويلاحظ ، فى المقام الثانى، أن نظام دور الحضانة النهارية له غرض تربوى متعدد الجوانب • وحقيقه أن احترام نفوذ الجماعات يعتبر أمرا أساسيا للاجراء الطبيعى لدور الحضانة النهارية ولنجاحها ، هى حقيقة صحيحة ، لأن دور الحضانة تعد نظاما مثاليا للتطور الكامل لحياة المجتمع ، عن طريق الاجراءات المشتركة التى تتيح فرصا متعددة لتطوير الاحساس بالمسئولية ، وأكثر من هذا بوجه خاص ، الاحساس بالتصور الابتكارى فى مواجهة المشاكل التى يجب أن تحسم كل يوم •

ولا يقل عن ذلك أهمية ، حقيقة أن دور الحضانة النهارية هى أيضا نقط انطلاق للتطور ، وتتيح فرصا مثالية لمشاركة الناس • والواقع أن اضفاء مسئولية عن أنشطة دور الحضانة فيه تطوير للاحساس بالمبادرة والاستعداد لبذل المساعى بين الجماعات ، وتجعلهم يدركون حقيقة أن المعونة الخارجية يمكن ، بل يجب ، أن تكون اسهاما وقتيا فحسب • وفضلا عن هذا ، فما يبدو أنه مضر بالجماعات بوجه خاص هو أن المساعدين الفنيين يتجاهلون هذا الغرض التربوى الجوهرى ، بالتخفيف عن دور الحضانة فى أداء مهامها من خلال التوسع فى اعدادها أو عن طريق تزويدها بالكثير جدا من الموارد الضرورية ، معتقدين أنهم بعملهم هذا يسهلون مهمة دور الحضانة عما هو عليه وضعها ، فى حين أنهم يهددون باضعاف الشعور ببذل الجهد والاحساس بالمسئولية •

وفضلا عن هذا ، فانه اذا كانت مثل هذه المعالجة قد تتسبب فى أن تفقد الجماعات اهتمامها ، فانه من المهم ، فى اعتقادى ، فيما يتصل بعمل الخدمات الفنية المستدعاة لتقديم معونة فنية ، انها يجب أن تكون محصورة فى أنشطة محددة أحسن تحديد داخل الاطار التربوى القائم عليه بناء المشروع •

وعلى هذه الصورة فقط ، يمكن أن تتطور المشاركة بسهولة لتمكن دور الحضانة النهارية من أن تكون نقط انطلاق حقة للتطور وللتعليم مستهدفة خدمة الجماعات •

وفى النهاية ، فان فاعلية عمل دور الحضانة لن يؤكده كثيرا تطور الظروف المادية المحيطة بقدر ما تؤكده الفرصة المتاحة للجماعات لتنعم بالمسئولية الحقيقية فى تسيير الاجراءات •

والمعروف بداهة ، أن العمل الفعال لدور الحضانة يتطلب قبل كل شىء مشاركة وطيدة جدا بين الخدمات التى تسعى لتوكيد نجاحها : العمل الجماعى الذى يؤدى الى احساس بالوعى عند الشعب ، والخدمات الصحية التى تتولى عمليات التطعيم قبل افتتاح دور الحضانة ، والتكفل بالرعاية الطبية ، وقيام معلمات الاقتصاد المنزلى والعمل الاجتماعى ، أثناء دورات التدريب للفتيات المساعدات فى دور الحضانة بالمساعدة فى كتابة قوائم الطعام وتعيينات الأكل طبقا للأحياء ، وقيام السيدات معلمات الاقتصاد المنزلى الريفى بتعليم الأمهات القرويات ، ومن ثم يسهلن من مهمة التدريب الذى يجب أن يتم بالضرورة قبل افتتاح دور الحضانة •

وتبعث وزارة التربية والتعليم القومية ووزارة التعليم العالى ، على التوالى • بمعلمين مدربين يدرسون التعليم فى المرحلة السابقة للالتحاق بالمدرسة ، كما تبعث بطلبة الطب الى مختلف أحياء كازامانس ، حتى يستطيع كلا الفريقين أن يسهم فى مهمة دور الحضانة • وعلى هذا ، فهم لا يكتسبون خبرة فحسب ، بل هم أيضا يساعدون مساعدة فعالة فى الاشراف الطبى ويوجهون عنايتهم الى النظافة وصحة الأماكن والأطفال وتنظيم الألعاب الرياضية وتخطيط الموازنات •

مع الفقر وجهًا لوجه: مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة في الهند

الكاتب: ميرا مهاديفان

(من الهند) ، أول من أسس « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » بالهند ، من مؤلفاته : « تعيين الأطفال » ، صدرت له الطبعة الرابعة سنة ١٩٧٧ ٠

المترجم: عبد الحميد سليم

المدير العام لمركز وثائق تاريخ مصر المعاصر بالهيئة العامة للكتاب ٠

الفقر شر لا جدال فيه ، وابتداء بالطفل ، فهو لا يتأثر به فحسب ، بل يتأثر به أيضا والداه والأسرة والجماعة ، وينعكس في وضع المجتمع ككل مع موارد محدودة في متناول يد مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » سارت المؤسسة قدما لمعالجة هذه المشكلة معطية الأولوية للطفل الذى تعمل أمه فى مواقع البناء ٠ وأعنى بالطفل، مجموعة الأطفال الرضع ممن تتراوح أعمارهم ما بين ٠ ـ ٣ سنوات ، وهى أكثر مجموعات الأطفال تعرضا للأذى ٠ ومن قرون، اعتاد هذا الطفل الرضيع أن يرقد على قارعة الطريق بينما أبواه يساعدان في بناء مدن فخمة وعندما تمر بكومة من الملابس المهلهلة ، لن يتبادر الى ذهنك أن

بداخلها طفلا ، حتى نسمع صياحه هذا هو وضع الأمور ليس فى دلهى فحسب بل فى كل أرجاء الهند • وعاملات البناء لا يتركن أطفالهن الرضع على قارعة الطريق فحسب • ولكن ، فيما يتصل بهذا الأمر نجد أن كل أم فقيرة ، مضطرة للعمل ، لا مندوحة لها عن أن تترك أبناءها الصغار ليعولوا أنفسهم ، ويترك للأطفال الكبار مهمة رعاية الأطفال الرضع ورعاية أهل المنزل ، فعلى سبيل المثال : طفلة فى سن السادسة ، وهى ذاتها فى حاجة الى رعاية تجد نفسها مضطرة لتقبل وضع يفرض عليها أن ترعى اخوتها وأخواتها الرضع •

ومركز نشاطنا ، ولا يزال دائما ، هو الطفل ، وحتى اليوم ، فان الأطفال دون الثالثة يشكلون مجموعة الأعمار الأجدر برعايتنا • ولقد أحطنا هؤلاء الأطفال بدائرة كبيرة من النشاطات والخدمات التى بدونها لا يمكن لأهدافنا أن تتحقق • وأول درس تعلمناه من تجربتنا هو أن الطفل لا يمكن أن يعزل سواء عن الأسرة أو عن الجماعة ، فهو الى حد كبير جزء لا يتجزأ من أسرته وجماعته • على هذا المفهوم اتسعت الخدمات فى « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » وتطورت •

بدأنا برنامجنا بدار رعاية الطفل ، كما تراءى لنا أنه هو الاجراء الذى نوليه أولوية • ومنذ اللحظة التى تلقينا فيها الطفل الرضيع ، لم يعد للأطفال الكبار الذين كانوا يرعونهم : شىء يؤدونه فحضروا هم أيضا الى المركز ، ولم يسبق لغالبيتهم التى توجهوا الى المدرسة نظرا لطريقتهم البدوية فى المعيشة ونظرا لأنهم كانوا يرعون اخوتهم وأخواتهم • واليوم ، بدلا من أن نتملك دار رعاية طفل فحسب ، يتألف برنامجنا من دار رعاية الطفل ومدرسة للمركز تغطى مستوى تعليمى لمرحلة كاملة لأطفال تتراوح أعمارهم من ٠ ـ ١٢ سنة ، كما أن عندنا اليوم ثلاثة أقسام ، قسم لرعاية الاطفال تتراوح أعمارهم من ٠ ـ ٣ سنوات ، وفصول حضانة لمجموعة أطفال تتراوح أعمارهم من ٣ ـ ٦ ، وفصول أولية لمجموعة أطفال تتراوح أعمارهم من ٦ ـ ١٢ سنة • ولم يكن هذا هو كل شىء : اذ عندما اكتسبنا خبرة ، وجدنا الحاجة ماسة الى الاتصال بالآباء • وبالرغم من أن الأمهات كن يزرن دور رعاية الطفل باستمرار ، كما كن على اتصال دائم بالعاملات عندنا ، الا أننا شعرنا بالحاجة الى قضاء مزيد من الوقت معهن • ومن هذا المنطلق ، بدأنا أول برنامج لنا وهو تعليم الكبار • ولما كان الأبوان يعملان ، لذا عقدنا فصول تعليم الكبار فى المساء • لقد أدركنا استحالة أن نهتم بأمر هذه المجموعة من الأعمار وحدها أو تلك المجموعة من الأعمار ، ولذا استهدفنا المجتمع كله •

وتتخصص دور رعاية الطفل المتنقلة ، فى التعامل مع أفقر طبقات مجتمعنا ، فعملاؤنا هم من العمال غير المهرة ، ومن جامعى الخرق وجامعى الفحم وغيرهم ممن على شاكلتهم • لقد قررنا أن نركز اهتمامنا على هذه المجموعة لأن عددا قليلا جدا من الهيئات تتعامل معهم وهم الذين يشكلون الجزء الرئيسى من شعبنا • لقد أدركنا منذ البداية أن أفضل وسيلة للتقارب من المجتمع بعد أن نجعل مراكزنا على اتصال وثيق ببيوتهم ما أمكن • ويوجد بالهند تقليد هو تجميل الأكواخ البسيطة بتغطيتها بالطين وروث البقر وتزيينها بمختلف المواد القومية ، ولقد اتبعنا هذا الاسلوب ، وجعلنا مراكزنا رخيصة بسيطة جميلة ، فالمعدات هى أيضا بسيطة وكالدفة للأمهات ، فمثلا ، المهد الذى نستخدمه فى دورنا لرعاية الطفل هو مهد هندى نمطى متعدد الاستعمالات • وفى أرجاء ريف الهند يستعمل هذا اللون من المهد الذى

لا يكاد يساوى شيئا • كما أن قماش الشبك الذى يرقد فيه الطفل من السهل غسله • وفى حالة ما اذا زاد فجاة عدد الاطفال الذين تأويهم دور رعاية الطفل ، يمكن ربط اسرة شبكية اضافية بين كل مهدين • والارقام غير الثابتة للأطفال التى على الهند أن تطعمها ، تستوعب انماطا محلية وأرخص ثمنا ، وأى شيء منمق لن يكون سببا فى فشل مأربنا فحسب ، بل سيكون اجراء لا طائل من ورائه طالما أنه لن يكون فى الامكان تطبيق هذا النمط على نطاق اكبر فى أرجاء البلاد •

وتتطور الهند سريعا فى كل ميدان ، وتجند البلاد كل مورد من مواردها للتعجيل بانتقالها من عصر العربه التى تجرها الثيران الى عصر الفضاء . ولكن متى سنجد حلا للملايين من شعبنا ممن يعيشون فى فقر مدقع ؟ ولا زالت الامكانيات الواسعة لمواردنا البشرية ، غير مستغلة • وغالبية أطفالنا متأخرون جسمانيا وعقليا، لانهم لا تتاح لهم الفرص الجوهرية ، فاذا أمكن فقط تصحيح هذا الوضع ، لاستطاعت البلاد حينئذ أن تسير فعلا فى سبيل التقدم •

عند هذه النقطة لا يكون سرد وصف موجز لخدمات « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » سردا فى غير موضعه : فلدور رعاية الطفل معدات أساسية كالمهود (جمع مهد) والحصر ومنضدة لتغيير ملابس الاطفال عليها ولوضع الأدوية عليها الخ •• ، وأطباق وأكواب وملاعق وبياضات ، وعادة ما يكون المكان الذى خصص لنا للعمل فيه سيء جدا ، قد يكون مكانا بالطابق الارضى أو بالطابق الثامن عشر فى ناطحة سحاب لم تستكمل بعد • ومع العمل المستمر على قدم وساق حولنا ، ومع الأتربة المتطايرة ، نبذل قصارى جهدنا لنجعل المكان باعثا على السرور • ولاشاعة البهجة فيما حولنا من مناظر قاسية ، تجمل الموظفات المكان برسوم الأطفال الملونة • ومهود الأطفال وأسرتهم زينت بزينات معلقة عليها وتوجد حولها أشياء كثيرة يمكن أن يطلق عليها « دمى » باللغة التقليدية ، وتكفى موازنة معد لها ١٠ روبيات لسد نقص امدادنا بدمى تستخدمها مجموعة عددها نحو خمسين طفلا •

وتتراوح أعمار الأطفال الرضع الوافدين الينا ، بين ٣ ـ ٤ أسابيع ، وهم بوجه عام يعانون من سوء التغذية ، فيجرى عليهم فحص طبى مبدئى ويصف لهم الطبيب الزائر نظاما معينا للأكل • ومعظم الاطفال الرضع يقدم اليهم اللبن ونقط فيتامين وغير ذلك من الطعام المحتوى على أكبر نسبة من البروتين طبقا لاحتياجاتهم • وبالرغم من أن الطبيب يزور المركز مرة واحدة فى الأسبوع ، الا أن المشرفات واخصائيات التغذية يراقبن تقدم الأطفال مراقبة مستمرة •

ولما كان الطفل لا يلقى من أمه الا اليسير جدا من الرعاية ، ولقد حاولنا أن نجعل من دورنا لرعاية الطفل بيتا من البيوت ، ونبذل كل جهد لتطوير الطفل جسمانيا وعاطفيا وثقافيا ، واجتماعيا • وتترنم دور رعاية الطفل بالأناشيد التقليدية المألوفة للأطفال • ويبذل جهد فائق لمحادثة الاطفال الرضع لتنمية مفرداتهم • ولما كانت أسر أطفالنا تعمل فى محيط غير صحى ولا يتبع التعليمات الصحية ، فان « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » تقوم بعمل ضخم للحفاظ على المستويات الصحية فى مراكزها • ولقد كان لزاما علينا أن نهيىء أماكن صغيرة يمكن أن يستخدمها الأطفال كمراحيض ، ثم كان علينا أيضا أن نبحث عن وسائل للتخلص

من الفضلات بأسلوب صحي • ويكاد يكون كل شيء ينفذ في برنامج رعاية الطفل ، أمرا يمكن ممارسته بالمنزل •

مدرسة الحضانة

تعتبر مدارس الحضانة في أية دولة فقيرة ، ترفا ، لأن مدرسة الحضانة التقليدية ، أساسا ، لها معدات كاملة باهظة الثمن وفي غير متناول أية جماعة ذات موارد محدودة • وفي الهند ، حتى اليوم ، نجد آلافا من مدارس الحضانة التي تتلقى معونات من الهيئات الخيرية ، مستمرة في سيرها على أساليب بلغت أقصى ما لا يمكن تصوره ، لما تعانيه من نقص في المعدات • والزمن ثم الناس مرة أخرى هما اللذان أثارا الشك فيما اذا كانت مدرسة للحضانة تساعد الطفل بالمرة أو فيما اذا كان الطفل قد يتعلم من الطبيعة ما هو أكثر لو ترك لها وحدها • ومع هذه الخواطر في أذهاننا ، حصرنا المزالق واستخدمنا تفكيرنا في الحصول على جانب من أرخص المواد والأساليب القومية لتزويد مجموعة من الاطفال تتراوح أعمارها ما بين ٣ ـ ٦ سنوات ، بالحوافز الضرورية ، ففي قسم الحضانة ، الأدوات الموجودة به هي : دولاب ، ورق رسم ، ورق لامع ، طيارات ورق ، حبات عقود من الخشب ، مقصات ، سبورة ، حجارة ،أوراق شجر ، أزهار ، طفل أواني ليحل محل الصلصال دمى من الخرق ، عدد من السواري (جمع ساري) القديمة ، كتل خشب ، وعديد من مثل هذه الأشياء المحلية التي لا تكاد تكلف شيئا •

وتستغل كل العادات والاعياد المحلية كمادة في رواية القصص وتمثيل الاغاني الشعبية مصاغة في أنغام يترنم بها أطفال الحضانة ، وكانت النتيجة هي أن المعلمة تتعلم كيف تنتقل من خبرة الى أخرى ، نظرا للاعتياد الثقافي على الاساليب ، وهي دائما تحوطها مجموعة من الأطفال السعداء • ولا يوجد بقسمنا الخاص بالحضانة شيء أجنبي سواء فيما يتصل بالطفل أو المعلمة ، ويترجم كل أسلوب علمي الى الخبرة الهندية •

المدرسة الأولية

لو تقبلنا مرة حقيقة أن كل طفل ، سواء في وجود موارد أو في عدم وجودها ، من حقه أن ينعم بطفولة سعيدة ، لوصلنا الى السؤال عن كيفية تحقيق ذلك • ولما كنا قد وجدنا حلا لمشاكل الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من • ـ ٦ سنوات ، فقد تأكد لنا أنه ليس من المحال تحقيق ذلك لمجموعة الاطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٦ ـ ١٢ سنة ، وهي بالمثل مجموعة محرومة من الفرص ، وفي غياب دور رعاية الطفل يتولى الأطفال الكبار عادة رعاية الأطفال الرضع كما يقومون أيضا بالأعمال المنزلية البسيطة ، وحتى لو قرر آباؤهم تعليم أبنائهم الكبار لظهرت صعوبات جمة تحتاج الى معالجة • وسأتولى شرحها •

في دلهي ، الدراسة الابتدائية بالمجان • والأطفال من أدنى مستوى اجتماعي اقتصادي تسجل أسماؤهم ليتحصلوا على كتب وزي مدرسي بالمجان • ومن سوء الحظ ، أن أفقر طبقاتنا الاجتماعية ممن هم أميون تماما وبعيدون البعد كله عن الحياة الحضرية القومية ، لا علم لهم حتى بهذه الفرص المتاحة لهم • ومن ثم ، فانه بالرغم

مما تهدف اليه الحكومة من نوايا طيبة ، الا أنها عاجزة عن الوصول الى أفقر طبقات الشعب فى البلاد ، ومن هنا صار الدور الذى تقوم به « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » دورا بالغ الحيوية . ونحن فى رعايتنا للأطفال الرضع والاطفال ممن فى سن الحضانة ، انما نعد الاطفال الأكبر سنا فى أقسامنا الأولية ليلتحقوا بالمدرسة الأولية المحلية . ولقد قررت « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » ، منذ البداية ، ألا تدير مدارس أولية مماثلة بل تساعد الاطفال فقط على أن يلتحقوا بها ويستمرون فى دراستهم .

ويتطلب من الطفل أن يكون على جانب من الالمام بالمعرفة الأساسية للأرقام والحروف الأبجدية حتى يلتحق بالفصول التى تعقدها « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » ، ونحن نبعث بمئات من الأطفال الى المدارس الأولية المحلية . ويعد لمجموعة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين ٨ ـ ١٢ سنة برنامج تعليمى مكثف حتى يسمح لهم بالالتحاق بالفصول الملائمة لهم وفقا لأعمارهم . وليس فى غير محله أن نذكر هنا أن الأطفال شديدو الشغف وأنهم دارسون مدهشون ، وهم يجعلوننا نستمتع بمهمتنا أيما استمتاع بمحافظتهم على تقلد المراكز الاولى بفصولهم فى المدارس الأولية .

لقد واجهنا بعض المعارضة من الآباء الرافضين لارسال أبنائهم الى مدارس البلدية الأولية ، ولكن بملاطفتهم قليلا ، وجدنا بضع آباء نبدأ بهم ، لديهم الرغبة فى أن يبعثوا بأبنائهم الذكور . أما البنات فما زلن يشكلن مشكلة وما زالت المشكلة قائمة . وعندما أرسلنا أول مجموعة أعددناها ، الى المدرسة الأولية ، دعونا الآباء للحضور الى المركز ومعهم اللبن المختر (يوجورت) ليطعموا أطفالهم فى ذلك اليوم ، ليتمنوا لهم حظا سعيدا طبقا للأسلوب التقليدى ، لقد كان مشهدا مؤثرا أن ترى الآباء الفخورين يبتسمون مشرقين لأبنائهم ، واذا ما تحطمت الحواجز مرة وبدأ قلة من الأطفال فى التوجه الى المدارس الاولية المحلية ، زال الخوف ، واليوم ، صار جزء من برامجنا أن نعد الأطفال للالتحاق بالمدارس الاولية المحلية ، مرتين فى السنة .

ومشكلتنا الأخرى فى الهند ، هى المتسربين من المدرسة ، اذ أن حوالى ٨٠ فى المائة من الأطفال الذين يلتحقون بالمدارس الاولية يتسربون من المدارس لأسباب عديدة ، أهمها الفاقة . لقد اكتشفنا أن الطفل الذى أبواه يجهلان القراءة والكتابة، وجوه المنزلى جو فاقة ، يتأخر فى دروسه . ولقد قررت « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » أن تستمر فى اعدادها الخاص للتلاميذ للالتحاق بالمدارس الأولية وكل سنة تنظم دورات دراسية خلال عطلة الصيف لتساعد الطفل على مسايرة باقى تلاميذ الفصل . وقد استخدمت وسائل متعددة لملء الفراغ العلمى عند الطفل الناشىء عن فقره ، ولذا أدخلت ضمن المنهج زيارات الى الأماكن التاريخية والمتاحف ومكاتب البريد ومحطات السكك الحديدية الخ ..

وكان لزاما علينا أن نتحدى تحامل معلمات المرحله الأولية ، الذى يعرق تقدم أطفالنا ، اذ أن هذه المعلمة لديها فكرة مسبقة عن أن طفل الاحياء الفقيرة قذر ، بذىء الألفاظ ، قد يسرق أشياء من المدرسة ، ولا تتصور المعلمات أن ترى أن شغب الطفل بالدراسة يشكل جزءا لا يتجزأ من المدرسة . ولقد عملت « مؤسسة دور

رعاية الطفل المتنقلة » على هذه الجبهة أيضا . لقد دعونا المعلمات الوطنيات عدة مرات للحضور ليكن ضيوفا علينا حتى يمكنهن مشاهدة الأساليب التى نستخدمها فى أقسامنا الأولية .

ولم نكتف بقبول هؤلاء الأطفال كأول اهتمام لنا ونستنبط أساليب لمساعدتهم، بل كان علينا أن نخوض معارك لتحقيق هدفنا . وكانت أصعب معاركنا معركة الأوضاع . ومما زاد من فزعنا أن نجد أن أطفالنا يعتبرون كيانا غريبا ، فهم لا يشكلون جزءا من مجتمعنا طبقا لرأى غالبيتنا . ووصمهم بهذه العبارة « هؤلاء الأطفال » ، بدت لنا واضحة كل الوضوح لدرجة يصعب تجاهلها .

وسأضرب أمثلة على ذلك عندما بدأنا العمل فى مواقع المبانى ، كان علينا أن نعتمد على مقاولين ليهيئوا أماكن اقامة لمراكزنا . فكانوا يعطوننا ، بصورة لا تتغير، أماكن بلا أبواب أو نوافذ أو أرضيات . ولعله من المضحك الى حد ما ، وان كان هذا صحيح أن مهندسا فى موقع من مواقع البناء لم يكن يدرك ان « هؤلاء الأطفال » فى حاجة الى غرفة مناسبة مهيأة لاقامتهم ، ومن ثم ، كان لابد لنا من أن نغير تعريفنا لأماكن الاقامة بأنها مبان بها غرفة يمكن اغلاقها ، أرضية قابلة للغسيل ، سقف غير قابل للنشع . وحتى اليوم ، تحارب « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » هذه المعركة . وكثيرا ما نبدأ مركزا بغرفة لا باب لها ، ونحث المقاول حثا ليضع لنا بابا .

والمقاولون المفروض عليهم أن يقدموا تيسيرات توصيل المياه للعمل فى موقع البناء ، طبقا للقانون ، لا يراعون تنفيذ هذا البند على الاطلاق . وطالما أننا لا يمكننا أن نديز دور رعاية الطفل بلامياه، فاننا نعتبره مسألة خطيرة . أقنعنا المقاولين بطريقة ما لامدادنا بالمياه بسهولة . وهنا أحسسنا مرة أخرى أنهم كانوا أكثر استعدادا لأن يقدموا تيسيرات فى الحصول على المياه لدور رعاية الطفل عن أن يقدموها فى موقع عملهم ولا شك أن « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » لا تحتفظ على الاطلاق بحنفية مياه داخل المركز . ومع ذلك أصرت على أن يكون هناك حمام عام . وهناك عدد من الامثلة كهذا المثل يمكن الاستشهاد به .

كان علينا أن نثقف موظفاتنا . ويبدأ التدريب لكل موظفة بطريقة تساعدها على تغيير أوضاعها لقد خاطبنا الطفل باعزاز واحترام حتى يمكن لعاملات دور رعاية الطفل أن يحذين حذونا . وكان أول درس لكل عاملة هو معاملة الطفل على أنه على قدم المساواة معها . على سبيل المثال ، فى الصباح الباكر ، يقوم الأطفال والمعلمات معا بأعمال النظافة ، وهذا أمر طبيعى ، كما أن التدريب يعطى أيضا العاملة فكرة عن كيف تتواءم مع عملائنا . فعلى سبيل المثال ، فى الأحياء الفقيرة فى دلهى ، نجد خليطا من السكان ، فالعائلات التى تعد ثرية نوعا ما تصادق المعلمات بسهولة ، ويأتى أطفالها الى المدرسة نظيفى المظهر ، ويكون فى هذا اغراء كبير للمعلمة لتهمل الطفل الأشد فقرا ، الذى قد لا تستطيع أمه أن تحضره الى المركز . وبالرغم من أننا لا نلفظ الطفل الذى يأتى نظيفا الى المركز ، فانه تجرى عمليات مسح مستمرة للتأكد مما اذا كنا نتخلى عن عملنا الحقيقى .

والمجموعة الأخرى التى تقلقنا أوضاعها الخاطئة أكثر من غيرها هى مجموعة المتخصصين فى بلادنا ، اذ من سوء الحظ ، أن المتخصص الذى يفتقر الى التصور

يحاول مطابقة كل شيء مع التعريف الذى تعلمه من الكتب المدرسية • واذا كان فرد حاصلا على درجات علمية عالية فى المجال الاجتماعي وفى الموضوعات المماثلة ، غالبا ما تصبح او يصبح بعيدا تمام البعد عن مجال النشاطات • واذا كان علينا أن نطور نظرياتنا من واقع العمل العملى ، فان قدرا من العمل التجريبى يجب آن ينفذ ميدانيا مع الناس بقصد الوصول الى حلول لمشاكلنا • ولسوء الحظ ، ان عنف العمل الميدانى كبير حتى أن اخواننا المتخصصين قد لا يستطيعون أن يصمدوا له • ومن الطبيعى أن غير المتخصصين مثلى ، يقومون بتجارب على شاكلة ما تقوم به « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » فى حين أن المتخصصين يبحثون عن حلول خارج البلاد ولابد من وجود نقطة التقاء اذ أنه فى ذلك خسارة كبرى لكل من المتخصصين وغير المتخصصين •

التدريب

عاملة دار رعاية الطفل هى المحور الرئيسى الذى يدور حوله البرنامج ، وهى قلب وروح المشروع ، وهى القاعدة ، ولذلك ، فهى لابد وأن تكون واحدة تشارك فى كافة آمال المؤسسة •

أين يجد المرء شخصا من ذلك الطراز يشارك فى آمال وأيديولوجية مؤسسة ؟ يلاحظ أساسا أن كل العاملات اللاتى تعينهن « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » يأتين الينا من واقع ضائقتهن الاقتصادية • وهن ينتمين الى أدنى الطبقات المتوسطة ويتعلمن فى وسط هندى ، وكثير منهن أفراد فى أسر كبيرة ولم تتح لهن فرصة للتعليم العالى •

والفتيات المنتميات الى أدنى الطبقات المتوسطة ممن نشئن تنشئة تقليدية ،منتجات ونشيطات ولما كانت معظم الفتيات تتراوح أعمارهن ما بين ١٨ و ٢٥ ، لذا كن متفائلات، على استعداد لأن يضحكن وينشدن للأطفال مرتديى الملابس المهلهلة • وفى السنوات السبع الأخيرة ، لاحظنا باستمرار نمطا ظهر فى نظامنا فى تعيين العاملات ، اذ لو استطاعت فتاة أن تبقى معنا أول يوم أو يومين ، لصارت واحدة من العاملات معنا • وهناك عدد من طالبات التوظف الفقيرات اللاتى يقررن عند أول زيارة لنا ، عدم امكانهن العمل فى مركزنا ، ولقد تركنا عددا كبيرا منهن وهن يشعرن بقليل من الأسى لنا ، اذ أنه فى الأسبوعين الأولين أو فى الثلاثة أسابيع الأولى ، يسمح لطالبة التوظف أن تعمل تحت رئاسة معلمات خبيرات ، وعليها أن تتفهم الوضع ، وما لم تتطوع الفتاة تحت التمرين بأن تعمل كل الأعمال فى المركز ، فلن تستمر فى التدريب •

ولقد طورت « مؤسسة رعاية الطفل المتنقلة » ، الآن ، برنامج تدريبها الخاص بها • ولقد حاولنا فى السنوات الأولى أن نأتى بفتيات سبق تدريبهن فى مؤسسات أخرى ، ولكن لم يستطعن أن يصمدن أمام عنف العمل الذى يجدنه فى « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » • وقد وجدنا أن الجانب التعس فى أى تدريب هو أن المعلمة تعلم فقط والمرضة تضمد فقط ، أما مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة ، فهى فى حاجة الى معلمات يعملن فى بداية عملهن : فى مخازن الأطفال،وفى الحمامات ،ولهن المام بأعراض الأذن كل ذلك قبل استقرارهن فى غرفة الدراسة•وكنا نفتقر أيضا الى معلمات يمكن لهن أن يقنعن الآباء بارسال أطفالهم الى المدرسة ، وهكذا كانت واجبات العاملة فى «مؤسسة

دور رعاية الطفل المتنقلة » متعددة الجوانب ، اذ عليها أن تكون عاملة اجتماعية ومعلمة وأما للطفل ٠

وعلى هذا النحو ، يبدو أنه افتراض مثالى جدا أو بالأحرى افتراض مستحيل ٠ ولا نستطيع أن ندعى أننا قد وجدنا حلا لكل المشاكل المرتبطة بالتدريب ، ولكن تعمل معنا اليوم مجموعة كبيرة من الموظفات لسن فقط موظفات تتقاضين رواتب من « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » بل أكثر من ذلك ـ هن ، كما سبقت الاشارة اليهن آنفا ، المحور الأساسى للبرنامج ٠

لقد تلقينا درسنا فى تدريبنا من بعض منظمات العمل الاجتماعى التقليدى الذى سبقنا فى هذا الميدان ٠ والنمط المعتاد هو أن العاملة وواضعات السياسة كل منهن بعيد كل البعد عن الآخر ، حتى أن كلا الطرفين لا علم لها بما تواجهه الاخرى من صعوبات ٠ وليست العاملة فى العمل الميدانى فى أى عمل خيرى ، سواء كان القائم به هيئة حكومية أو هيئة متطوعة ، ليست أقل الاشخاص راتبا فحسب ، بل هى أيضا ليس لها أى وضع أو صوت فى سياسات المشروع ٠

ولقد حاولت « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » تجنب هذا المنزلق ، بادخال تغيير فعال على أنظمتنا بأن يكون شرطا اجباريا أن تكون الموظفات العاملات من مجال التخصص ، ويشكل مجلس الادارة من الاداريين ومراقبى الحسابات ٠ ولقد ساعد هذا أيضا فى أن استطعنا أن ننحى عن مجلس الادارة ما يطلق عليه اسم الصفوة المختارة من السيدات ٠

وقد وضعت « مؤسسة رعاية الطفل المتنقلة » نصب عينيها تدريب العاملات بها تدريبا لم يزود العاملات بالمهارة لأداء العمل فى رعاية الطفل وفصول الحضانة والفصول الأولية ، فحسب ، بل أتاحت أيضا تدريبا عنيفا على اتخاذ القرارات ومعالجة المشاكل المحلية معالجة لها استقلالها ، والجزء الاول من التدريب أسهل من الجزء الأخير ، وهو أيضا يستغرق وقتا أطول لأية عاملة تدرب لتبلغ درجة النضوج فى هذا المجال ، ولكن من المؤكد أنه ليس بالمهمة المتعذرة ٠

وغالبية تدريبنا تدريب ميدانى مع تلقى محاضرات فى غرف الدراسة ٠ وبعد الامتحان المبدئى لطالبات التوظف فى ميدان عملنا ، تحت اشراف عاملة ممتازة ، تبدأ أسبوعيا فى الالتحاق بالورش فى مركزنا التدريبى ، وكل طالبة لابد وأن تعمل ، أثناء التدريب ، بكل هذه الاقسام ، أعنى رعاية الطفل وفصول الحضانة والمرحلة الاولية ٠ وفى الهند ، لا يوجد تدريب على رعاية الطفل على هذه الصورة ٠ وعلى « مؤسسة رعاية الطفل المتنقلة » أن تطور منهجها الخاص بها ٠ والاهتمام فى التدريب على رعاية الطفل يجب أن يكون اهتماما أساسيا وبسيطا ، وكان من واجبنا أن نتخلص من التفاصيل الصغيرة ، فى اهتمامنا بالاطفال الرضع فى سن الرعاية ٠

وكان لابد من توحيد روتين بسيط لحمام الطفل الرضيع وتغذيته وتمريضه ٠ وكان لا بد من التزويد بالمعدات تبعا لذلك ٠ وكان لابد من المبالغة فى أهمية دور صندوق القمامة ، وكان التخلص من القطن المتسخ مسموحا به ٠

وفى الوقت الذى قد نتيح فيه لعاملاتنا فى دورنا لرعاية الاطفال ، تقبل الكثير من المستويات الجديدة فى هذا التدريب ، فان هناك دائما مشاكل صغيرة تستمر فى الظهور فجأة طوال الوقت • على سبيل المثال ، فان التمسك بأن يكون لكل طفل مناشف مستقلة ، معركة طويلة ، على المرء أن يحارب فيها مع من يعاونوننا فى دور رعاية الطفل • وعندما وجدنا أن الدمى يؤتى بها فقط عندما يستحم كل الأطفال الصغار ويكونون على استعداد ، عدلنا ترتيب الأثاث فى مركز رعاية الطفل بطريقة تمكن الطفل من أن يتوجه ويأتى مسبقا بدمية لنفسه •

كما أننا جعلنا الحياة سهلة بالنسبة للعاملة بالمركز بأن جعلنا المطبخ مريحا وزودناه بموقد من الغاز وصناديق تخزين مناسبة •

ولكن أهم شيء أنجزناه هو انتاج نماذج معدات الحضانة ملائمة لبلد مثل الهند عليها أن تفكر فى الاطفال بالملايين ، ومع تعديلات طفيفة يمكن لنفس النموذج أن يطبق فى دور الحضانة فى الريف •

وأعظم مساوىء هذا المستوى الاجتماعى الاقتصادى هو عجز الآباء عن مساعدة أطفالهم • ولكن بفضل ما نقوم به من اعداد فى فصول الحضانة ، أمكن التغلب الى حد ما من مساوىء البيت العارى • وبالرغم من أن أطفالنا يفدون من مناخ اقتصادى فقير ، الا أنهم يتمتعون بوفرة من الأمان والحب الأبويين • وهؤلاء الأطفال ، اذا ما أتيحت لهم فرصة ، يتعلمون بسرعة ، وربما كان هذا هو اهتمامنا الرئيسى •

واذا ما مرت عاملة دار رعاية الطفل بالتدريب الرسمى فى كل صور العمل فى مركز رعاية الطفل المتنقلة ، مرة ، فانها لا تلبث أن تتلقى توجيهات جديدة فى التغذية والعمل الجماعى والعمل الطبى والاجتماعى • وطالبات التوظف المختارات لمثل هذا التدريب الاضافى عادة ما يكن ممن أظهرن استعدادا فى عملهن • وعلى مستوى أعلى ، تشجع العاملات على مناقشة مشاكلهن بلباقة خلال اجتماعاتهن الشهرية • ومن الطبيعى أنه اذا أثارت احدى المديرات بالمركز مشكلة معينة تطرح على كافة المديرات لمناقشتها • ومن حصيلة هذه المناقشات خرجنا بقواعدنا التى تعمم فى المراكز • ولدى احساس بأن مثل هذه الممارسة للمناقشة الجماعية قد أتاحت للعاملات فى دور رعاية الاطفال عندنا الكثير من الثقة والاستعداد ، مما يساعدنا على أن نستمر فى عملنا بكفاءة •

ومرة أخرى ، توجد بعض المشاكل المحلية التى من الواجب معايشتها ، فنحن نشجع العاملات على ايجاد أى حل نعتقد أنه أحسنها ، بالنسبة للمركز • ففى حى من الأحياء الفقيرة ، بالقرب من محطة قوى فى دلهى ، يهدده دخان ، مرة على الأقل فى كل شهر ، نتيجة لتغير اتجاه الرياح ، ويركم الدخان هذا الحى الفقير بأكمله بما فى ذلك مركزنا • وقد اعتادت المسئولة عن المركز أن تتصل بى تليفونيا طالبة نصيحتى ، فأخبرتها أنها اذا أرادت أن تغلق المركز ليوم واحد فهى حرة فى أن تفعل ذلك • وكانت تعلم أنه لا سبيل للتحكم فى هذا الوضع ، ولكن بعد أن وضعت سماعة التليفون ، طرأت على ذهنها فكرة رائعة : حزمت غداءهن وأخذت كل أطفال الفصول الأربعة الى حديقة الحيوان التى كانت على مسيرة عشر دقائق فقط من المركز ، أما

اصغر الأطفال سنا فأخذتهم عاملات دار الرعاية الى أقرب مركز لدار رعاية الطفل . ومنذ ذلك اليوم فصاعدا ، يتطلع الأطفال دائما الى اليوم الذى تغير فيه الريح اتجاهها حتى يأخذوا دروسهم أمام بحيرة البط فى حديقة الحيوان .

واللحظة التى ترفع فيها من وضع العاملات المتخصصات ، يزداد استغراقهن فى العمل ، ولكن يجب أن نكون على استعداد لأن نترك لهن أن يقعن فى أخطاء طفيفة . وأنت لا تستطيع أن تشترى الاستغراق فى العمل ، اذ أنه يمكن أن يتحقق فقط من أيديولوجية المؤسسة التى هى جزء منها .

مراقبات العموم

كل عاملة قديرة يجرى لها تدريب عريض فى مجالات عمل رعاية الطفل والفترة السابقة للالتحاق بالمدرسة والمدرسة الأولية والعمل الجماعى . ونلاحظ اثناء التدريب قدرات كل عاملة وتشجع فى الاتجاه الذى تبرز فيه ، فمثلا ، قد تكون فتاة مركزها ضعيف فى فصل من فصول الأطفال ولكن قد تكون ممتازة فى فصل يتعلم فيه الآباء ، والعكس بالعكس ، واليوم لدينا خبيرات لحل المشاكل فى كل ميدان : مشاكل فى المجتمع ، قلة الانتظام فى الدراسة ، مشاكل العاملات ــ كما تدعوها ــ ولنا خبيراتنا اللاتى دبرناهن . وغالبا ما أشعر أنه لعدم وعيهن بالمعجزات التى يؤدينها كعاملات اجتماعيات ، أنهن متواضعات . ومما يبعث على الدهشة أن المرتبات التى يتقاضينها هابطة جدا والسبب هو أنهن أنفسهن مستغرقات فى هذا العمل .

ونحن منظمون تنظيما عظيما فى واجباتنا وفقا لأسلوب قديم جدا . وغالبية الموظفات يناقشن وجهات نظرهن ، ومسموح لهن بالوقوع فى بعض الاخطاء وأن يتعلمن بسرعة فائقة ، ونحن نلقى مسئولية كبيرة جدا على عاتق كل عاملة ، ونتيجة لهذا ، صارت كثيرات منهن يعالجن مشاكلهن الخاصة معالجة موفقة ولا يحتجن الا الى القليل من ارشادنا . والورش ، رغم أننا ندعوها ورشا ، هى أكثر من ذلك ، اذ هى بمثابة حلقات للتخطيط وللتقييم ، وهى أيضا تعد من حين لآخر فترات للتأمل الداخلى . ولدينا فئات متعددة من العاملات : فتيات المدارس الثانوية العالية اللائى يمثلن الناحية الكبرى من عاملاتنا ، هن المعلمات ، وعاملات رعاية أطفال ، وعاملات اجتماعيات كما بدأنا أيضا فى استخدام صبية فى السنوات الثلاث أو الأربع الماضية ليعملوا فى رعاية الطفل ، وهم يخلقون جوا مختلفا ، ويحب الأطفال أن يكون معلموهم من الذكور .

دور المجتمع

لقد لقيت « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » ، منذ البداية ، لقيت كل معونة مخلصة من الاطفال فى مواقع البناء وفى الأحياء الفقيرة . وصارت عاملات « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » جزءا من كل مواقع المبانى الضخمة . ولما لاحظ الآباء أن أطفالهم سعداء مع عاملاتنا ، رضوا عنا ، رغم أنهم كانوا فى بادىء الأمر متوجسين منا بعض الشىء . ولكننا منذ البداية كنا على وعى تام بأن دورنا هو أن نعطى المجتمع معاملة مماثلة . لقد أردنا أن نبتعد عن الاتجاه الى طلب الاحسان ، ولم يكن هذا بالأمر السهل لأن المجتمع ليس لديه شىء ليقدمه لنا نظير خدماتنا .

لقد بدأنا بعقد علاقات مع بعض أسر كنقطة اتصال وطلبنا منها أن تؤدي للمركز بعض الخدمات البسيطه • ففي مكان يصعب فيه الحصول على المياه ، كان في مقدور كل أسرة أن تساعد عاملات المركز على الحصول على القدر الكافي من الماء لليـــوم بطوله • وكان كل طفل يؤجر على ذلك اجرا اسميا • وكان على كل الاطفـال أن يشتروا الواح الارتواز والكراسات واقلام الرصاص والمحاوات (جمع ممحاه) وغيرها من الادوات التي يحتاجها الطفل مقابل قدر من المعونة • وفي كل مرة يقوم فيها الاطفـــال برحلات محلية ، كان يطلب من الآباء دفع أجور الســــيارات العامة وثمن بعـض « التعبيرات » • وأود أن أقرر هنا ، مرة أخرى ، أننا قضينا الكثير من الوقت لنقنع الآباء حتى يوافقوا على أن يشتروا لأبنائهم ألواح الارتواز أو الكراسات • ومـــرة أخرى ، كانت هناك دائما بعض الاسر اللاتي قررت الاستمرار في عدم الاقتناع لمدة طويلة • •

وفي مراكز رعاية الطفل ، يعطى كثير من الاطفال الرضع نصف بيضـــة كطعام خاص ، واذا ما أظهر الطفل تقدما ، مرة ، تتشجع الأم لتساهم في ثمن بيضة كاملة • وفي بعض الأحياء الفقيرة ، تقدم لنا كثير من الأمهات هدايا بسيطة في احتفالات معينة وكنا نتقبلها ، وكان هذا يعطيهن احساسا بالكرامة •

وعندما أدخلت فكرة دفع مصاريف مدرسية ، رفضت كثير من الأمهات أن تدفع مصاريف لأطفال الحضانة بدعوى أنهم لا يزاولون من نشاط الا اللعب والعنـاء في هذه المرحلة من العمر • وكان هذا أمرا متوقعا تماما ، ولذا قررنا أن ننظم عقد اجتماع للأمهات لنشرح كل أنشطتنا مع أطفال الحضانة • ونجح هذا الاجتماع نجاحا كبيرا ، ونحن الآن نعقد مثل هذا النمط من الاجتماع عند افتتـــاح مركز جديد •

وأثناء الشتاء ، تكون دلهي شديدة البرودة ، وليس لدى أطفالنا كســـاء مناسب • واجهتنا هذه المشكلة ولم نعرف لها حلا ، فالملابس الصوفية غاليـــة الثمن جدا ، ولم نرد أن نوزع ملابس ، فقررنا أن نسمح للأطفال بأن يأتونا مرتدين ملابسهم العادية ولكن يحضرون معهم مدافيء (جمع مدفأة) تعمل بالفحم الخشـــبي كتلك الموجودة في بيوتهم • كانت هذه أيضا نقطة تلقينا ازاءها قدرا من التعـاون من الآباء ، فكانوا يتناوبون في تزويدنا بمدافيء الفحم الخشبي • وخلال شهـــر الشتاء ، يرتدي معظمنا ملابس صوفية ، ولكن بعض العـــاملات كما لاحظنا ، كن يخلعن ستراتهن التريكو أثناء وجودهن مع الأطفال ، ولقد كان ذلك تعاطفا جميـــلا منهن ، ولكننا لم نناقشه أبدا •

واليوم ، محورنا الرئيس للاتصال بالآباء هو عن طريق برنامج تعليم الكبار • والواقع أننا وجهنا اهتمامنا الى برامج تعليم الكبار لتدعيم خدماتنا للأطفال • لقد ساعدنا مساعدة كبيرة حتى تصل خدماتنا نحو الاطفال الى درجة الكمال • وقبـل اجراء عمليات التحصين ضد المرض بالتطعيم بعقار ال ب•س•ج ، أو جرعات العقار ضد شلل الأطفال التي يتعاطاها الأطفال بالفم ، تعقد اجتماعات للآباء ، ويعاوننـا في ذلك عرض أفلام توضيحية وصور فلاش وغيرها من وسائل الايضاح • وهـذه الطريقة لا نتجاهل سلامتها ، فضلا عن أنها لا تبدو برنامجا تعسفيا مفروضـــا

عليهم • وقد يكون هذا تقدما بطيئا ، ولكن كتعليم للمجتمع بأسره ، نرى أنه أحسن السبل •

اجتماعات الأمهات

بالرغم من أن اجتماعات الأمهات مظهر شائع جدا اليوم فى نشاطات « مؤسسة دور رعاية الأطفال المتنقلة » الا أن بدايتها كانت طريفة : ذلك أننا فى سنة ١٩٦٩ / ٧٠ عندما كنا حديثى عهد للعمل فى هذا الميدان ، حاولنا أن نجمع الامهات ولكنهن كن دائما مشغولات بأعمالهن المنزلية وكن يتجنبن المجىء الى المركز وكانت أكثريتهن يفضلن المشاهدة من بعيد ، ثم حاولنا أن تتعرف على أساليب الطهى ، فاجتمعت المجموعة كلها ، وفى مدى بضعة أشهر اشتركن فى المناقشات وسخرن من عاملات المركز اللاتى كن أصغر منهن سنا ، ثم ما لبث خجلهن وريبتهن أن زالا ، وأخذن يتطلعن الى اجتماعات شهرية تجمع بينهن ، وأكثر من هذا أن الأمهات لم تسمح للعاملات عندنا باحضار المعدات الرئيسية لتجارب الطهى ، اذ ساعدن أيضا فى الاتيان بالأوانى والعناصر الخاصة بالطهى من منازلهن • ثم انتقلنا من تعليم التغذية الى موضوعات أخرى عن رعاية الطفل وعلم الصحة وأطعمة الفطام ونظام أكل الأم الحامل والمرضع الخ ••

وكان الطفل السيء التغذية هو قلقنا الرئيسى فى دور رعايتنا ، وقد قررنا أن نوجه مزيدا من العناية الى طعام الامهات الحوامل ، وكان علينا هنا ، مرة أخرى ، أن نحارب تحاملهن القديم على مسحوق اللبن وكلما وجدت الأم أن رضيعها قد صار صحيح البدن ويزن ما بين ٦ ــ ٧ أرطال ، وبعد تناوله فيتامينات الحديد وحامض الفوليك ، وصار يتغذى على اللبن فى مركزنا ، تقوم عاملات « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » بالاحتفال بتسجيل اسم الطفل ويقام الاحتفال فى المركز بكل الأبهة التقليدية من غناء ورقص ، وهذه القصة تبلغ الأمهات الأخريات ، وقد كسبنا بهذا خطوة جديدة نحو تحقيق هدفنا وهو تعليم الأمهات •

حاولنا نفس التكتيكات فى تقديم الطعام الجامد الى الاطفال الرضع فى سن مبكرة • وفى الهند ، فى كثير من الولايات ، يعقد احتفال بسيط عندما يتعاطى الطفل أول وجبة جامدة له ، وبغض النظر عن الجوانب الدينية ، فان كل ما نفعله هو أن نقدم طعاما خاصا مطهوا لكل من بالمركز مثل أرز مطهو فى لبن ، ويقدم للأطفال الرضع كطعام جامد • وكانت الامهات دائما متواجدات وكانت تستهويهن الضوضاء التى نثيرها حول أطفالهن •

كما ضمنا أيضا فى برامج تعليمنا الموضوعات السياسية مثل الانتخابات الصورية ، ودعوة شخصيات مهمة الخ • ولقد اهتمت كثيرات من العاملات من الولايات الأخرى اللاتى يعشن وحيدات فى دلهى ، اهتممن اهتماما كبيرا بأساليبنا فى الطهى وكن دائما على استعداد لأن يسألن أسئلة ذكية أثناء طهيهن لوجباتهن الخاصة •

وبالرغم من أن تعليم القراءة والكتابة لم يجذب حشودا كافية الى مراكزنا الموقوفة على تعليم الكبار القراءة والكتابة ، الا أن اجتماعاتنا العامة تعد أكثر شعبية • وتعد فرق التمثيل التى تمثل « رام ليلا » أكثر الفرق شعبية فى مجال

الترفيه • ومن الموضوعات الدينية ، نقلنا طالباتنا الكبار الى موضوعات اجتماعية وسياسية ، وهنا يلاحظ ، مرة أخرى ، أن قاطنات الاحياء الفقيرة يتقدمن تقدما أسرع من العاملات المهاجرات • وأستطيع الاستمرار فى ضرب كثير من الامثلة عن كيف حاولنا أن نحل مشاكلنا بزيادة التقارب من المجتمع • ولعل الاستغراق فى المجتمع هو أكثر الموضوعات مناقشة فى العمل الاجتماعى • لقد اتبعنا التقليد الهندى البسيط لكرم الضيافة ، واستغرقنا فى المجتمع • توجهنا الى أحيائهن الفقيرة ومعسكرات العاملات ولكن توجهنا اليهن كزائرات • فى معسكرات العاملات كانت تصحبنا دعوات المقاول ووزارة الاشغال أيضا ، ولكن فى الأحياء الفقيرة ، أصررنا أن نكون مدعوات ، وهذا جعلهن من البداية يشعرن بأهميتهن وبأنهن مسئولات عن عاملاتنا فى دار الرعاية ، ونظرا لفقرهن ، لا يقدمن تحيتهن ما لم يكن متأكدات من أننا سنرحب بها ، وعلى هذا الشىء البسيط رصدنا مبلغا من المال ، ولقينا منهن تعاونهن التام •

فرقة « لوك ــ دوت »

بدأت فرقة « لوك ــ دوت » الثقافية التابعة لمؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » ، بدأت هذا العام فى حث الناس وتثقيفهم فى مختلف صور برامجنا التعليمية • ويشكل غالبية الفنانين : العاملين الموهوبين فى « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » ، وفرقة « لوك ــ دوت » باستثناء برامجها المسرحية الترويحية ، تخرج مسرحيات فكاهية ومسرحيات صغيرة تركز على أهمية التعليم واستخدامه فى الحياة اليومية • لقد صادفت نجاحا ضخما فى توصيل رسالتها الى الشعب من خلال الأغانى والمسرحيات ، ومن وقت لآخر تخرج فرقة « لوك ــ دوت »مسرحيات للأطفال قوامها قصص من « بانتش تانترا » و « هيتوباريش » ، والمسرحيات الفكاهية التى تدور حول التعلم مستمدة من بعض الاحداث التى تحدث فى أماكن العمل ، ويستخدم الممثلون اللغة التى يستخدمها العمال فى مواقعهم ، وهم بهذا يكونون موضع معزة وتقدير من المشاهدين • لقد طلبنا من القادة المحليين أن يوجهوا الدعوة الى الفرقة ، وتترك غالبية ترتيبات التنظيم لقادة المجتمع •

وهكذا يأخذ الطفل كنقطة ارتكاز لنا أخذ مجالنا يتسع فى دائرة ، ليغطى أسرة الطفل والمجتمع بأسره ، وهذه الدائرة ربما ظلت قصة لو أننا فشلنا فى أن نزج معنا المسئولين المعنيين •

فمثلا المقاولون ، يطالبهم القانون بأن يزوروا مواقع العمل بدار رعاية للطفل اذا استخدموا أكثر من عشرين امرأة ، ولكن لا المقاولون ولا الاطراف الداخلة فى التعاقد (حكومية كانت أو غير حكومية) وجهت أى اهتمام الى هذه اللفتة الخيرية الخاصة برعاية الطفل فى شروطنا للتعاقد • ولقد كان البيروقراطيون راضين تمام الرضا عن أن هناك أماكن خيرية جميلة لأبناء عمال الاسكان فى البناء فلما ظهرنا على مسرح الاحداث ، كان هذا القانون فى طى النسيان ، ولم يكن أحد من الموظفين فى مصلحة الأشغال العمومية أو فى وزارة العمل على المام تام بالقانون أو تطبيقه ، فصعدنا الأمر الى المستوى الوزارى وبعثنا بخطابات الى الوزراء المعنيين بما فى ذلك رئيسة وزراء الهند ، واستمر حوارنا مع الحكومة على مدى ثلاث أو

أربع سنوات ، وفى النهاية تلقينا توكيدا بأنه فى المستقبل ستحاط « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » ، علما بكافة عقود الحكومة ، ولم تستطع الحكومة أن تساعدنا أكثر من هذا • ولم يؤد هذا الأمر الى زيادة تيسير مهمتنا ، اذ أن اجتماعاتنا بالمسئولين الحكوميين قد ضايقت بعض المتعاقدين الى حد ما ، ولكننا استمررنا فى العمل بثبات فى مواقع البناء محاولين جعل دور رعاية الطفل مظهرا منتظما، على الأقل فى دلهى وبومباى •

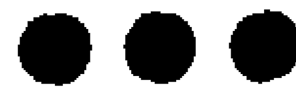
وفى السنوات الأولى من هذا التوسع ، ساعد المقاولون « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » بتزويدها بالمساكن اللازمة وتيسير المياه لها وبدفع الاشتراكات الشهرية • على أنه بدأت مشكلتنا مع المقاولين بعد بضع سنوات من عملنا مع العاملات المهاجرات ، اذ أن دور رعاية الطفل قد سهلت كثيرا : الحياة على الأمهات واستفاد المجتمع بوجه عام من خدماتنا ، وجاء وقت بدأ فيه العمل يتطلع الى « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » فى كل موقع عمل ، كان هذا هو نقطه التحول عندما لامنا المقاولون على افسادنا لعملهم • وبالرغم من أننا حاولنا أن نوضح أن الأمهات قد تصبحن أكثر كفاءة لو كانت هناك دار رعاية طفل فى موقع العمل ، ولكن كان المقاولون دائما فى ريبة من أمرنا • ولم نحاول أن نتعجل الأمور • لقد تصادقنا مع المقاولين وحاولنا أن نتودد الى المسئولين الحكوميين ليكون فى استطاعتنا اقامة ما يمكننا اقامته من دور رعاية للطفل فى مشاريع المبانى الكبرى • واليوم ، لا مراء فى أننا صرنا مجموعة مألوفة ، ولو أنها مقلقة الى حد ما ، فى مواقع العمل وكثير من المقاولين يستجيبون لطلباتنا ليبعدونا عن طريقهم • ومن بين المسئولين الحكوميين يوجد أصدقاء يحيطوننا علما بطريق غير رسمى بالتعاقدات الضخمة التى على وشك الابرام • وفى الخطة الخمسية ، أعطت الحكومة الهندية أولوية لبرنامج دور رعاية الطفل ، واليوم ، تتلقى « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة معونة ثابتة من ادارة الأعمال الخيرية ،وقد مكننا هذا من العمل فى مواقع عمل معينة حتى ولو رفض المقاولون أن يسهموا ماديا • ان هدفنا هو تثقيف المجتمع من خلال عملنا • اننا نريد من المقاولين ومن المسئولين المعنيين أن يقتنعوا بأن لا مأرب لنا من وراء ذلك ، وأن محور نشاطنا هو الطفل •

وعلى طول هذا المقال ، قد يبدو أن « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » لم يصادفها الا التوفيق فى عملها • لقد كانت مهمتها ، مع ذلك ، مهمة شاقة لبناء هذه السلسلة من مراكز رعاية الطفل النهارية لأفقر الأطفال الحضريين • وفى كل مكان عملنا فيه ، كانت نصف الاشياء أبعد من أن نتحكم فيها • لقد فشلنا فشلا يرثى له فى أن نوجد بيئة صحية فى معسكرات العاملات وكذا فى الأحياء الفقيرة • وكان لا بد لنا من أن نذكر المسئولين ، طوال الوقت ، بما عليهم من واجبات ، وما زال الحفاظ على الصحة هو مشكلتنا فى غالبية الأرجاء •

ونحن على علم تام بأن المستوى الاقتصادى لكل أسرة له أهميته الكبيرة ومع ذلك ، لم تكن فعاليات حتى تساعدها على تحسين ظروفها • لقد اشتغلنا بجد لنغير موقف رجالنا تجاه الأطفال ، ومع ذلك ، فانى « أعتقد أننا قد أقنعناهم أنه دائما الاحسان الذى يتوارى وراء كل منحة فردية • ونحن يطلق علينا المهاتما (ذوات الروح الكبيرة) • ولا يعتبر أحد أن هذا العمل جزء من تطوير الهند • وأخيرا ، هناك فكرة مسلم بها بأن عمل الخير هو من واجب المرأة •

وفى التدريب أيضا ، واجهنا الكثير من الاحباطات • واعداد عاملة صالحة حازمة تعمل فى رعاية الطفل تحتاج الى قدر كبير من الجهد • ولو أرادت « مؤسسة دور رعاية الطفل المتنقلة » أن تتوسع وتضاعف نشاطاتها فسيكون أمرا صعبا لأن المشكلة أساسا مردها الى نقص فى العاملات •

ولقد حاولت أن أوضح أنك فى حاجة الى القليل جدا من التمويل ليكون لديك مركز سعيد • وبلد كالهند ، فقير تعوزه الموارد ، لا يمكنه أن يجلس مستريحا لا يفعل شيئا • لقد لاحظنا أن فتيات صغيرات تتحسن صحتهن فقط عند غسلهن لشعورهن بانتظام • وابتهاجات الطفولة بسيطة ويجب ألا تنكرها على أى طفل • وكل بلد من واجبه أن يحل مشاكله الخاصة محليا دون أن يستورد أنماطا منمقة من بلدان متطورة • وما لم نقرر أن ندبر القليل فسنعجز عن أن نقدم لكل طفل الخدمات الجوهرية التى يحتاجها • وأنا لا أعتقد شخصيا أن المال هو المشكلة ، اذا لاستطعنا فقط أن نخلق جيلا من العاملات اللائى يتقبلن هذا التحدى لاستطعنا أن نحقق الهدف •



اتجاهات وقضايا

صار التعليم اليوم، شاغلا من شواغل العلماء والمتخصصين ورجال التنمية. وارتباطه بقضايا المجتمع الفكرية والاقتصادية والإنسانية، يزداد مع الأيام

ومع مشكلات المجتمع، يصبح للتعليم أيضا مشكلاته، متأثرا فى ذلك بمشكلات المجتمع، أومؤثرا فيها. ويصبح من اللازم أن تحاط هذه المشكلات بالدراسات الدءوبة التى لا تنقطع كما سيبين فى هذا الباب الذى تحرص مجلة مستقبل التربية على نشره بانتظام فى كل عدد من أعدادها

المحرر

الإنفاق العام العالمي، التعليم والتسليح من ١٩٦٥ إلى ١٩٧٤

بقلم : جابريل كارسلس

من أسبانيا ، رئيس قسم الاحصاءات عن التربية باليونسكو

المترجم : شاكر رزق تقي الدين

مدرس بكلية التربية جامعة عين شمس .

ان التحليل الاحصائي للمعلومات الأخيرة التي لدينا والمتعلقة بالاتفاق العام على التعليم والمقارنة بينه وبين الانفاق العسكري يوضح لنا أنه حتى عام٧٢/١٩٧٣ كان الانفاق العسكري أكبر من ذلك الانفاق على التعليم ، ولكن الاتجاه قد تغير منذ ذاك الحين، فأصبح الانفاق على التعليم أكبر ، وهذا صحيح في الدول المتقدمة فقط ، ومع ذلك فاننا نلاحظ أيضا انه في الدول النامية كان الانفاق على التعليم حتى عام ١٩٧٣ أكبر من الانفاق العسكري .

ان هذه المقالة تلخص الاتجاهات الرئيسية منذ ١٩٦٥ للعالم ككل بما فيه الدول النامية والدول المتقدمة .

انه من المفيد أن نشير الى بعض الحقائق والمعلومات التى تختص بأمريكا الشمالية وأوربا وكذلك الاتحاد السوفيتى فى جانب ، وافريقيا وأمريكا اللاتينية وآسيا فى جانب آخر وجدير بالذكر أنه يمكننا أن نشير الى الدول العربية التى قد تضمنتها قارتا آسيا وافريقيا .

وحيث يقوم هذا على عمل نفذه المكتب الاحصائى التابع لليونسكو فان له تحديدات واضحة هى : تحويل العملات القومية الى الدولار والتنظيم الاقليمى وأثرهما على توضيح عدم التكافؤ الكبير بين الدول وعلى ضوء التطور العالى الدولى فان هذا يشير الى الفترة قيد البحث ، والتغيرات الملحوظة والتحسينات التى حدثت يجب أن تؤخذ فى الاعتبار وذلك لكى تكون الخاتمة قابلة الى وجود مجال واسع من التنوع .

الجدول رقم ١ يعطى صورة عامة للموقف العالمى فى عام ١٩٦٥ و ١٩٧٠ وكذلك ١٩٧٤ . ومن هذا الجدول سنلاحظ أنه فى عام ١٩٧٤ وفى دول العالم أجمع قد خصص مبلغ ٢٩٥ ألف مليون دولار للأغراض العسكرية وذلك بما يعادل ٦ر١٥٪ و ٥ر١٤٪ من القيمة الاجمالية من الدخل القومى .

وسنلخص أولا الموقف لكل مجموعة أو اقليم فى عام ١٩٧٤ وسوف نلخص الاتجاهات حتى عام ١٩٦٥ بعد ذلك .

فى عام ١٩٧٤

ان الدول المتقدمة كانت مستمرة فى تخصيص القدر الأعظم من انفاقها العام على الأغراض العسكرية (٢ر٥٪ مقابل ٤٪ للدول النامية) وان أمريكا الشمالية وأروبا والاتحاد السوفييتى قد ساهمت بحوالى ٨٥٪ من الانفاق العسكرى العالمى ويتضح من المعدل انه كان مرتفعا فى الدول المتقدمة واذا نظرنا الى كل منها على حدة نجد على سبيل المثال أن اليابان قد كرست حوالى ١٪ فقط من دخلها القومى للانفاق العسكرى بينما اسرائيل قد كرست ٣١٪ .

وقد كرست الدول النامية ١٠٪ من الانفاق العسكرى العام فى مقابل ٤٪ من الدخل القومى . وكانت هذه النسبة المئوية عالية بالنسبة لافريقيا والدول العربية . وعلى النقيض فان آسيا قد كرست فقط ٥ر٣٪ وأمريكا اللاتينية قد كرست ٧ر١٪ .

الجدول رقم ١ الانتاج القومى والانفاق العسكرى والانفاق على التعليم فى الأعوام ١٩٦٥ ، ١٩٧٠ ، ١٩٧٥ (بالدولار الأمريكى)

المناطق الرئيسية	العام السنة	قيمة الدخل القومى	الانفاق العسكرى	النسبة المئوية للدخل القومى	الانفاق العام على التعليم	النسبة المئوية للانفاق على التعليم
العالم	١٩٦٥	٢ر١٨٣ر٤٦٠	١٣٤ر٧٠٧	٦ر٤	١٠٣ر٢٧٠	٥ر٩
	١٩٧٠	٣ر١٠٧ر٩٨٠	١٩٥ر٩٢٥	٦ر٢	١٧١ر٧٠٠	٥ر٤
	١٩٧٤	٥ر٤٠٨ر١٠٠	٢٧٣ر٩١٥	٥ر١	٢٩٥ر٠٠٠	٥ر٥
الدول المتقدمة	١٩٦٥	١ر٨٤٧ر٤١٠	١٢٧ر٧٩٧	٦ر٩	٩٥ر٣٤٠	٥ر٢
	١٩٧٠	٢ر١٠٦ر٨٧٠	١٨٤ر٨١٥	٦ر٦	١٥٩ر٠٥٠	٥ر٧
	١٩٧٤	٢ر٦٩٥ر٨٨٠	٢٤٥ر٦٦٣	٥ر٢	٢٦٦ر٩٦٠	٥ر٧
الدول النامية	١٩٦٥	٠ر٢٦٠ر٥٧٠	٦ر٩١٠	٢ر٧	٧ر٩٣٠	٣ر٠
	١٩٧٠	٠ر٣٧٦ر٥٩٠	١١ر١١٠	٣ر٠	١٢ر٦٥٠	٣ر٤
	١٩٧٤	ر٧١٢ر٢٢٠	٢٨ر٢٥٢	٤ر٠	٢٨ر٠٤٠	٣ر٩
أمريكا الشمالية	١٩٦٥	٧٤٧ر١٧٠	٥٣ر٣٦٢	٧ر١	٤٠ر٠٥٠	٥ر٤
	١٩٧٠	١ر٠٨٦ر٠٣٠	٧٤ر٧٣٢	٧ر٣	٧١ر٣٥٠	٦ر٦
	١٩٧٤	١ر٥٥٤ر١٣٠	٨٨ر٨٣٤	٥ر٧	١٠٢ر٣١٠	٦ر٦
أوربا والاتحاد السوفيتى	١٩٦٥	٠ر٩٦٧ر١١٠	٧١ر٩٧٠	٧ر٤	٥٠ر٠٣٠	٥ر٢
	١٩٧٠	١ر٤٥٢ر٧٢٠	١٠٠ر٣٨٥	٦ر٩	٧٧ر٠٨٠	٥ر٣
	١٩٧٤	٢ر٥٥٩ر٣٧٠	١٤٥ر٢٨٠	٥ر٧	١٣٧ر٨٧٠	٥ر٤
أفريقيا	١٩٦٥	٤٨ر٣٦٠	١ر٣١٠	٢ر٧	١ر٤٥٠	٣ر٠
	١٩٧٠	٧١ر٥٧٠	٢ر١٩٠	٣ر١	٢ر٥٢٠	٣ر٥
	١٩٧٤	١٤٢ر٠٨٠	٥ر٩٣٣	٤ر٢	٥ر٨٩٠	٤ر٢
أمريكا اللاتينية	١٩٦٥	١٠٥ر٥٦٠	١ر٧٧٧	١ر٧	٣ر٢٧٠	٣ر١
	١٩٧٠	١٦٢ر٩٢٠	٢ر٩٣٠	١ر٣	٥ر٥٠٠	٣ر٤
	١٩٧٤	٢٨٣ر٠٣٠	٤ر٩٠١	١ر٧	١٢ر٠٢٠	٤ر٣
آسيا	١٩٦٥	٢١٠ر٥١٠	٥ر٣٣٧	٢ر٥	٧ر٤٠٠	٣ر٥
	١٩٧٠	٣٦٥ر٦٣٠	٩ر٢٥٠	٢ر٥	١٣ر٠٧٠	٣ر٦
	١٩٧٤	٧٦٨ر٧١٠	٢٦ر٨١٣	٣ر٥	٣٠ر٥٤٠	٤ر٠
الدول العربية	١٩٦٥	٢٣ر٥٩٠	١ر٢٥٣	٥ر٣	٩٨٠	٤ر٢
	١٩٧٠	٣٥ر٨٤٠	٢ر٤٨٤	٧ر٠	١ر٦٤٠	٤ر٦
	١٩٧٤	٩٥ر٣٦٠	٧ر٨٩٣	٨ر٣	٤ر٥٧٠	٤ر٨

وبالنسبة للعالم ككل فان المنصرف العام على التعليم يزيد عن المنصرف العسكرى بحوالى ١٢٠٠٠ مليون دولار (تمثلها زيادة ٧ر٧٪) ان هذا الموقف الذى يمثل الحقيقة بالنسبة للدول المتقدمة كمجموعة ، يغرى أساسا بالاتجاه فى شمال أمريكا الى الناحية الأخرى فقد خصصت كل من أروبا والاتحاد السوفيتى حوالى ما يقرب من ٨٠٠٠ مليون دولار زيادة للمنصرف الحربى عن المنصرف على التعليم .

أما فى البلاد النامية ، فان المنصرف العام على التعليم ، والذى كان أعلى من الميزانيات الحربية حتى ما يقرب من عام ١٩٧٢ حيث زاد الانفاق الحربى بما يقرب من ٢٠٠ مليون دولار (أو بحوالى ٧٪) .

تغييرات فى التوزيع للمناطق الرئيسية للدخل القومى العام

الميزانيات الحربية والمنصرف العام على التعليم

ويشير جدول ٢ الى أن نضيب (رصيد) الدول النامية قد زاد ، ونجد أن هذه الزيادة تبدو أكثر وضوحا فى حالة المصروفات الحربية (وأن ٢ر٥٪ زادت خلال هذه الفترة وخاصة بعد عام ١٩٧٠ عن تلك المتخصصة للمصروفات على التعليم (٨ر١ ، والدخل القومى العام ٨ر٠)

ولقد انخفض رصيد (نصيب) أمريكا الجنوبية من المنصرف الحربى العالمى الكلى فى المدة بين ١٩٧٠ ، ١٩٧٤ من ٧ر٤٠٪ من الكل الى ٤ر٣٢٪ وتوضح الزيادة فى المنصرف الحربى فى الشرق الاوسط السبب فى ارتفاع الرقم فى البلاد النامية .

أما المنصرف بالنسبة للتعليم فقد كان النصيب العالمى ككل ٨ر١ وقد زاد فى كل المناطق ولكن تلاحظ هذه الزيادة بصورة واضحة فى آسيا وأمريكا اللاتينية ثم أمريكا اللاتينية وأفريقيا .

ومع ذلك فان ما يجب أن يؤخذ فى الاعتبار هو أن النمو المتزايد فى نصيب الدول النامية يمثل زيادة مطلقة تقدر بحوالى ١٧٠٠٠ر مليون دولار فيما بين ١٩٧٠ ـ ١٩٧٤ . وعلى النقيض من هذا فى الدول المتقدمة فمع أن نسبة الانفاق الحربى قد نقصت بين هذين العامين فان الزيادة ارتفعت على الانفاق الحربى بحوالى ٠٠٠ر٦٠ دولار .

متوسط النمو

ان معدل النمو المسجل فى أسواق الأسعار من عام ١٩٦٥ الى ١٩٧٤ للاتجاهات الثلاثة قيد البحث كان شاذا فى الدول المختلفة وعلى سبيل المثال فان الدول المتقدمة زاد دخلها القومى بمقدار ٥٤ر٢ مرة فى حين أن الانفاق العسكرى زاد بمعدل ٩٢ر١ مرة والانفاق على التعليم زاد بمقدار ٨ر٢ مرة .

ومع ذلك ، فان معدل النمو لم يكن ثابتا فى المدن ما بين ١٩٦٥ ـ ١٩٧٠ ـ ٧٠ ـ ١٩٧٤ . ولذا فانه من الواضح أن الدخل القومى للعالم ككل كان قد زاد ما بين ٧٠ ـ ١٩٧٤ عنه فى الفترة الأولى . وهذا ينطبق على الدول النامية على الخصوص .

جدول (٢) : التوزيع بالنسبة المئوية للدخل القومي والانفاق العسكري والانفاق على التعليم بين ١٩٦٥ ـ ١٩٧٤ ٠

السنة		الدخل القومي العام %	الانفاق على الانفاق العسكرى %	التعليم %
		١٠٠	١٠٠	١٠٠
العالم (١)	١٩٦٥و١٩٧٠و١٩٧٤	٨٧ر٦	٩٤ر٣ ٩٤ر٣	٩٢ر٣
الدول المتقدمة	١٩٦٥	٨٨ر٢	٨٩ر٧	٩٢ر٦
	١٩٧٠	٨٦ر٨		٩٠ر٥
	١٩٧٤	١٢ر٤		٧ر٧
الدول النامية	١٩٦٥	١١ر٨	٥ر٧	٧ر٤
	١٩٧٠			
	١٩٧٤	١٣ر٢	١٠ر٣	٩ر٥

ان معدل النمو على الانفاق الحربى فى الدول المتقدمة ، هو أقل من الدخل القومى العام ، قد انخفض بعد عام ١٩٧٠ أما فى الدول النامية فكان واضحا أن النمو أكبر من الدخل القومى العام فيما بين عام ١٩٦٥ ـ ١٩٧٠ (١٠٪ فى مقابل ٧ر٧٪) وقد زادت نفس النسبة بين عام ١٩٧٠ و ١٩٧٤ الى ٢٦٪ للدخل القومى فى مقابل ٣ر١٧٪ من قبل ٠

وقد زاد الانفاق على التعليم فى الدول المتقدمة بنسبة واضحة عن الدخل القومي العام فيما بين عامى ٦٥ ـ ١٩٧٠ (٨ر١٠٪ مقابل ٨ر٧٪) وقد اتخذت الدول النامية من جانبها خطوات لرفع الانفاق على التعليم الذى يمثل دائما نسبة كبيرة من الدخل القومى العام ولكننا رأينا فى الأعوام الأخيرة زيادة الانفاق العسكرى حيث أصبحت النسبة ٢٢٪ مقابل ٢٦٪ ٠

ويوضح الجدول التالى معدل النمو فى الانفاق على التعليم ٠ مع ملاحظة المقارنة بين ذلك وبين الانفاق الحربى ٠

---

(١) لا يتضمن الصين وجمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية وجمهورية فيتنام الاشتراكية ٠

المناطق الرئيسية	الفترة	الدخل القومي العام	الانفاق العسكرى	الانفاق التعليمى
العالم (١)	٦٥ ـ ٧٠	٨ر٦	٧ر٧	١٠ر٧
	٧٠ ـ ٧٤	١٤ر٢	٨ر٨	١٤ر٥
الدول المتقدمة	٦٥ ـ ٧٠	٨ر٧	٧ر٧	١٠ر٨
	٧٠ ـ ٧٤	١٣ر٧	٧ر٤	١٣ر٨
الدول النامية	٦٥ ـ ٧٠	٧ر٧	١٠ر٠	٩ر٨
	٧٠ ـ ٧٤	١٧ر٣	٢٦ر٠	٢٢ر٠٠
أمريكا الشمالية	٦٥ ـ ٧٠	٧ر٧	٨ر٤	١٢ر٣
	٧٠ ـ ٧٤	٩ر٤	٢ر٨	٩ر٤
أوربا والاتحاد السوفيتى	٦٥ ـ ٧٠	٨ر٥	٦ر٩	٩ر٠
	٧٠ ـ ٧٤	١٥ر٢	٩ر٧	١٥ر٦
أفريقيـــا	٦٥ ـ ٧٠	٨ر١	١٠ر٨	١١ر٧
	٧٠ ـ ٧٤	١٦ر٧	٢٨ر٠	٢٤ر٠
أمريكا اللاتينية	٦٥ ـ ٧٠	٩ر١	١٠ر٥	١١ر٠
	٧٠ ـ ٧٤	١٤ر٨	١٣ر٧	٢١ر٠
آســـيا	٦٥ ـ ٧٤	١١ر٧	١١ر٦	١٢ر٠
	٧٠ ـ ٧٤	٢٠ر٠	٣٠ر٠	٢٤ر٠
الدول العربية (٢)	٦٥ ـ ٧٠	٨ر٧	١٤ر٧	١٠ر٩
	٧٠ ـ ٧٤	٢٨ر٠	٣٠ر٠	٣٠ر٠

العلاقة بين الميزانية الحربية والمنصرف على التعليم

انه يتضح من الجدول رقم ١ ، أن نسبة الانفاق العسكرى عام ١٩٦٥ وهـــو ٣٠٪ كانت أكبر من الانفاق على التعليم أن كل دولار ينفق على التعليم يقابله ٣٠ر١ من الدولار يخصص للميزانية الحربية • وان هذا المعدل قد تغير الى ١٤ر١ فى عـــام ١٩٧٠ ثم الى ٩٣ر فى عام ١٩٧٤ • ان هذا التغيير فى المعدل يرجع بالدرجة الأولى الى الدول المتقدمة التى تلعب دورا كبيرا فى تحديد المعدل العالمى (١٩٦٥ = ٣٤ر١، ١٩٧٠ ثم الى ٩٣ر فى عام ١٩٧٤ • ان هذا التغيير فى المعدل يرجع بالدرجة الأولى مقابل ١ دولار على التعليم قد احتفظت بهذه النسبة حتى عام ١٩٧٠ ثم ارتفعت النسبة فى عام ١٩٧٤ حيث صارت ٠١ر من الدولار مقابل (١) دولار على التعليم ؛

(١) لا يتضمن الصين وجمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية وجمهورية فيتنام الاشتراكية •

(٢) سبق تقسيمها فى أفريقيا وآسيا •

المصروف الرأسمالى :

يلخص الجدول ٤ المصروف الرأسمالى الحربى والتعليمى فى الفترة تحت البحث ومما يجب ملاحظته هو انخفاض هذه النسبة فى المجالين الحربى والتعليمى فى الدول النامية . وتمثل النسبة ٦ر٤٢٪ مما تنفقه الدول المتقدمة على الانفاق الحربى وحوالى ٦ر٥٪ على التعليم . ويختلف الشكل كثيرا بين المناطق فى عام ١٩٧٤ يتراوح المصروف الرأسمالى الحربى من ١٦ دولارا فى أمريكا اللاتينية الى ٣٧٨ دولارا فى أمريكا الشمالية .

أما بخصوص الانفاق التعليمى فمن الضرورى أن نفهم حقيقة أنه بسبب التركيب السكانى فان الحجم الواضح فى الدول النامية بالنسبة لعمر طلاب المدارس حوالى ٥٠٪ أعلى من ذلك فى الدول المتقدمة اننا اذا أخذنا هذا العامل فى الحسبان وخاصة فى حساب معدل المنصرف الرأسمالى فان الدول النامية تكون فى موقع ضعيف جدا .

الخاتمة :

ان الاسراف الواضح فى المصادر عامة وعدم الاستفادة منها فى المجالات الرئيسية خاصة كان موضع نقد هذه الأيام ان رئيس البنك الدولى نادى حديثا بمراجعة النظام الحالى للأولويات فى هذا المجال فى مؤتمر معهد تكنولوجيا ماسشوست .

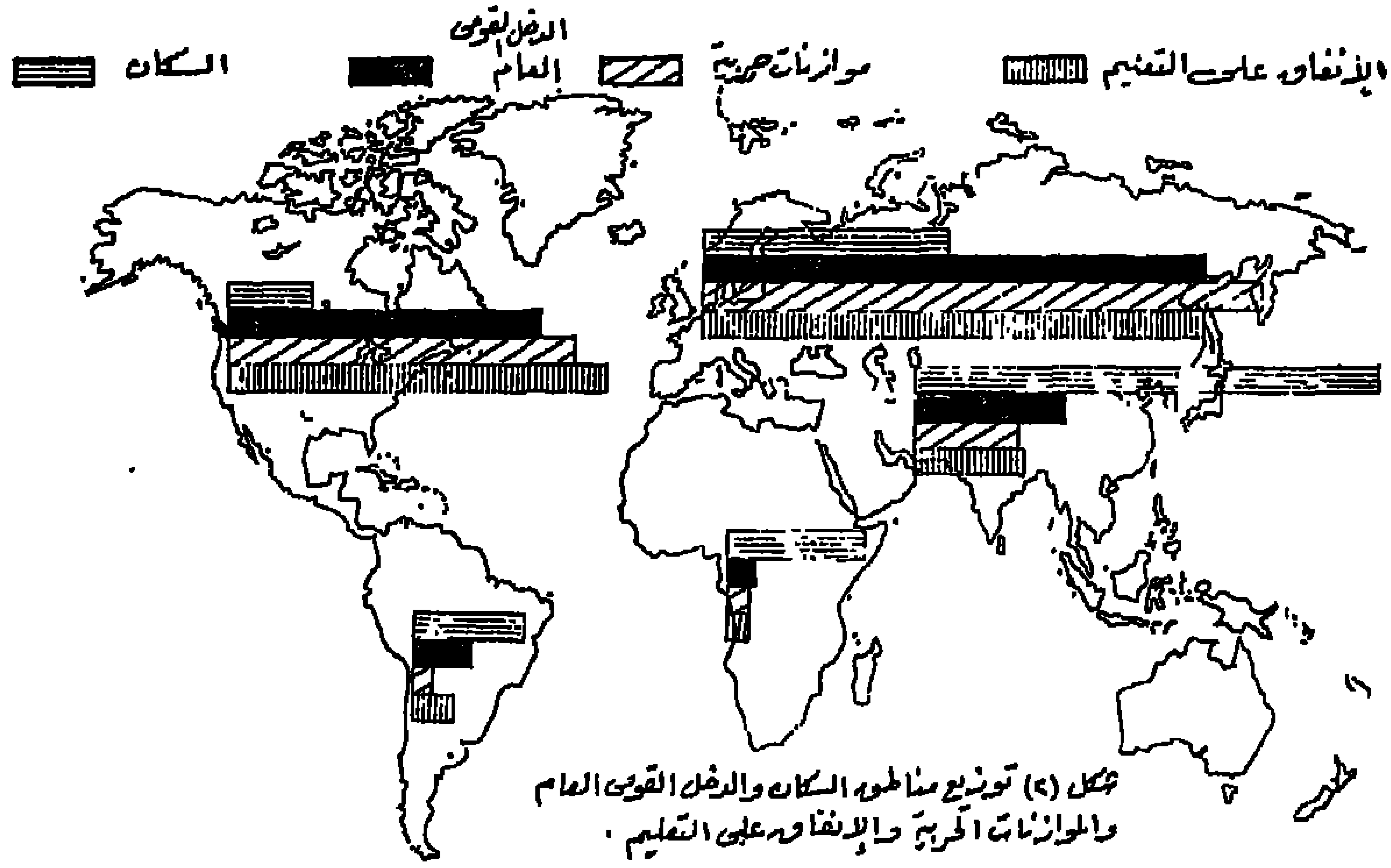
وان هناك أسبابا هامة لهذا النداء ، انه ليس من الدقة القول بأن ٤٪ من الدخل القومى تنفق على التسليح فى الدول النامية فى مجموعها وان كان ذلك صحيحا فى كل دولة فى هذه المجموعة .

وفى الحقيقة فان ٠٠٠ر١٣ مليون من ٠٠٠ر٢٨ مليون دولار المنصرفة على التسليح قد أنفقتها دول الشرق الأوسط بما يعادل ١١٪ من دخلها القومى العام .

جدول (٤) الانفاق الحربى والانفاق العام على التعليم ١٩٦٥ - ١٩٧٤
(بالدولارات الأمريكية)

	السنة	الانفاق العسكرى	الانفاق على التعليم
العالم (١)	١٩٦٥	٥٣	٤١
	١٩٧٠	٧٠	٦٢
	١٩٧٤	٩١	٩٨
الدول المتقدمة	١٩٦٥	١٢٥	٩٣
	١٩٧٠	١٧٢	١٨٤
	١٩٧٤	٢٢١	٢٤١
الدول النامية	١٩٦٥	٥	٦
	١٩٧٠	٧	٨
	١٩٧٤	١٥	١٥

(١) لا يتضمن الصين وجمهورية كوريا الديمقراطية الشعبية وجمهورية فيتنام الاشتراكية .

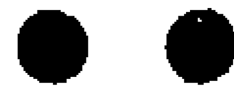


شكل (٢) توزيع مناطق السكان والدخل القومي العام والموازنات الحربية والإنفاق على التعليم .

وأخيرا ، فان ٢٦٫٨٠٠ مليون دولار صرفت على التسليح فى آسيا منها ٥٫٧٠٠ مليون دولار قد أنفقتها الدول النامية فى هذه المنطقة بمعدل ٣٫٢٪ من الدخل القومى العام وانه من الواجب هنا أن نكون على وعى تام عند تناول المواقف المختلفة السائدة فى دول العالم الثالث .

وليس هناك شك فى أنه من الضرورى لكى نناقش مشكلة المصادر أن نأخذ فى الاعتبار اعادة فحص شامل لمعلومات على المستويين القومى والعالمى .

ويجب أخيرا الا ننسى أن ¾ سكان العالم يعيشون فى الدول النامية . كما يجب ألا ننسى أن هذه الدول لديها أثقل عبء اجتماعى تتحمله وذلك بسبب الارتفاع الشبابى فى مستواهم الاجتماعى .



تجربة في استعمال مواد تعليمية رخيصة الثمن

الكاتب: جوزيه فرانسسكو نيرو

يعمل فى خدمة التعليم الابتدائى وهو نائب رئيس تحرير صحيفة المدرسة الديمقراطية وهى صحيفة « ادارة التربية الأساسية » ، ورئيس الجمعية العمومية لحركة المدرسة الحديثة فى البرتغال ، وقد كان مسئولا عن عدد من التجارب التربوية التى تختص بأنشطة الطلاب خلال أوقات الفراغ والأطفال المعوقين .

المترجم: محمد كمال لطفى

وكيل الادارة العامة للهيئات والمنظمات الدولية بوزارة التعليم العالى .

من بين أهداف هذا القسم من المجلة أن يعطى تقريرا عن أية تجارب أو مستحدثات تجرى فى أقطار معينة من الدول الأعضاء باليونسكو ، وقد تكون مناسبة للتنفيذ أو متفقة مع ظروف دول أخرى . وليس من الضرورى أن تكون التجربة قد حققت نجاحا كاملا ولا أن يكون التجديد قد أدخل على النظام التعليمى ، وما نريده هنا هو أن نتبين عن طريق وصف حالة خاصة الوسائل الجديدة المتاحة لمعالجة مشكلة ما وتوجيه أنظار المعلمين والاداريين لروح التجربة أكثر من الالتزام بمنطوقها ، وبالاضافة الى ذلك يبدو لنا أن التجربة التى يشرحها جوزيه فرانسسكو نيريو هنا والتى توقفت حاليا تستحق الاهتمام لسببين آخرين :

الأول هو انخفاض التكلفة المالية ، والثاني وهو أن التجربة ترتبط ارتباطا وثيقا بالاهتمامات والأنشطة التي تلقى عناية خاصة من منظمة اليونسكو وهي تشجيع الانتاج القومي للمواد التربوية الرخيصة وبصفة خاصة في الأقطار النامية ٠

وقد واتتني فكرة هذه التجربة التي أصفها هنا ـ عرضا حوالي عام ١٩٦٨ عندما كنت معلما شابا بمدرسة ابتدائية خاصة في لشبونة ، وقد كانت تتوفر بالمدرسة التي أعنيها كل التجهيزات الاساسية المطلوبة فقد كان معظم آباء الاطفال من بين أعضاء المهن الحرة أو كبار الموظفين التقنيين ولكني سرعان ما لاحظت أن لدى تلاميذي ولع بجمع الفوارغ اليومية مثل الزجاجات التي يملأونها ويفرغونها ، والصناديق الفارغه لمختلف المنتجات التي يلعبون بها أو يستخدمونها لعمل الحروف والصور ، ولفائف القطن التي أصبحت لعبا على هيئة سيارات أو آلات بسيطة التركيب ، والصحف والمجلات القديمة وأكواب المثلجات التي يستخدمونها بطريقة خلاقة ٠

وفي يوم ما وخلال قراءة قصيرة في الفصل عرف التلاميذ ما يعانيه الأطفال فيما نطلق عليه الأقطار النامية من فقر ، وسرعان ما قدم عدد كبير من الاقتراحات والعروض لمساعدة هؤلاء الأطفال ، وقد أهمل الكثير منها لكونه غير عملي ووضع البعض الآخر موضع التنفيذ ، وكان أحد هذه الاقتراحات هو بيع الأشياء التي أعدها وصنعها الأطفال ٠

اعطتني هذه الروح الخلاقة التي أظهرها هؤلاء الاطفال الفكرة بأن الفوارغ التي تتوفر في المجتمع الاستهلاكي يجب أن تستخدم لسد العجز في المواد التعليمية ، وكنت أفكر أساسا في المدارس العامة بالأقاليم حيث ظروف الحياة والعمل أكثر مشقة من الحياة التي ننعم بها في مدرسة المدينة ٠ عندئذ اتصلت ببعض الأصدقاء من رجال الأعمال الذين يعملون في الاعلان والتسويق وشرحت فكرتي لهم ولكنهم لم يروا فيها شيئا ما يمكنهم أن يؤيدوه من الناحية التجارية ، وفي مثل مجتمعنا وفي الوقت الذي كانت فيه حملات تشجيع الاستهلاك قد بدأت في الانتشار وكانت الاعلانات تحيط بنا من كل جانب تحققت من الأخطار التي كان يمكن أن تنشأ في حالة قبول الفكرة فورا ، فلربما استخدمت لغاية منافية تماما لما كنت أهدف اليه لسهولة التلاعب بالمستهلكين من الأطفال والكبار تحت ستار أداء خدمة وطنية ٠

وعندما طلب مني في أكتوبر ١٩٧٤ أن أعمل في مجلس ادارة التربية الاساسية بوزارة التربية والبحث العلمي استطعت الوقوف على مدى وخطورة نقص المواد المدرسية وأثر ذلك على جميع مدارس البلاد ، وحتى اليوم فان معظمها يعتبر أن الأولوية يجب أن تعطى لمثل هذه الاشياء كالحروف والأرقام والأشكال المتحركة ومساطر القياس ، ومجموعات الاختام المصنوعة من المطاط والخرائط ومجموعات من الأشكال الهندسية ومقاييس السوائل ٠

لقد أعطت التغيرات بعيدة المدى في البرتغال منذ ٢٥ ابريل ١٩٧٤ في كلا التشكيلين السياسي والاقتصادي وفي التنظيمين الاجتماعي والثقافي للبلاد نوعا جديدا من الديناميكية ورغم عدم الاستقرار الحكومي وتعدد المشكلات التي تحتاج الى حل اذا ما أردنا أن نغير نظاما تعليميا قديما خاصا بالصفوه فقد كان من الممكن التغلب على عدد من المعوقات البيروقراطية وأن نبدأ من جديد بقليل من المشروعات التي سبق اغفالها من قبل ، وبهذه الطريقة قامت حملة جمع الفوارغ النافعة للمدارس ٠

تقديم الابتكار :

عدت من جديد وبطريقة غير رسمية لبعض الاصدقاء الذين كنت على اتصال بهم منذ عام ١٩٦٨ وفى هذه المرة كان لدى مشروع أضعه أمامهم بدلا من مجرد الحديث عن الفكرة ، وأنا أعرف أن هناك فى عالم السوق شيئا يسمى الترويج يهدف الى زيادة بيع المنتجات وذلك باعطاء الفكرة للعملاء بالحصول على بعض المزايا أو المنافع فلم يكن من المقدر لخطتى أن تتضمن أى اعلان أو ترويج •

اتفقت مع أحد أصدقائى العاملين فى التسويق ابان الاجتماع الاول على أن من الضرورى تعريف أكبر عدد ممكن من الناس بالمشروع على أن يكون هؤلاء النـاس أساسا من المعنيين مهنيا بالاعلان والتسويق ، فبمعونة هؤلاء الناس فقط يمكننا أن نكسب تأييد شركات الاعلان لمشروعنا •

عقد اول اجتماع فى نوفمبر عام ١٩٧٤ وقد كان هناك عشرة منا حضرنا بصفتنا الشخصية كمواطنين ، واشتمل جدول أعمالنا على النقاط التالية :

(أ) التعرف على الوضع الحقيقى للمواد المدرسية المتوفرة بمدارس البرتغال الابتدائية •

(ب) تحديد الأهداف •

(ج) تحديد مجال العمل •

(د) اختيار مواد الفوارغ التى قد تكون مفيدة واقتراحات استخدامها •

(هـ) القرارات •

أما عن النقطة الاولى فقد أصبح واضحا من المناقشة أن المواد المدرسية التى تدعو الحاجة الماسة لها ليست متوفرة فى الغالبيـــة العظمى من المدارس الابتدائية الخمس عشرة الفا بالبرتغال (٢٤ ألف فصل) • أما فى المدارس الأسعد حالا فقد كانت التجهيزات ذات قيمة مشكوك فيها أو قليلة الاستعمال اذ لم يكن لدى ٣٥ ألف معلم التمويل اللازم لاستبدال التجهيزات التالفة أو شراء بديل للمواد المستهلكة ، وقد تأثر بهذا الوضع أكثر من مليون طفل برتغالى • ويمكن أن أذكر فى هذا المجال انه قبل ٢٥ ابريل ١٩٧٤ كانت مخصصات كل طفل فى التعليم الابتدائى أقل من عشرة سنتات لشراء مختلف المواد ، وكانت الادارة التعليمية للمركز هى التى تتصرف فى هذه المبالغ وهى لا تنقصها فى الغالب لما يكتنف ذلك من صعوبات •

كان هدفنا هو محاولة تلافى العجز فى المواد المدرسية بالحصـــول على بعض الفوارغ التى كان السوق يزخر بها بعد أن ندخل عليها تعديلات تجعلها مفيدة من الناحية التعليمية والتربوية وكان مجال عملنا حتى ذلك الوقت قاصرا على المدرسة الابتدائية (الأطفال من السادسة الى العاشرة) ، وقد وجدنا بعد حصولنا على عدد من الفوارغ الموجودة فى السوق ان من الضرورى أن نبدأ باختبار الفوارغ الخاصـــة بالمنتجات واسعة الانتشار التى تتوفر فى انحاء البلاد حيث كنا نهدف الى أن تصل خدماتنا الى مليون طفل فى أنحاء البرتغال ، ولكن استهلاك الأطفال لهذه الفوارغ ليس بطريق مباشر ولا يعرض حياتهم للخطر بأى حال من الأحوال ، عند ذلك قدمت

قليلا من المقترحات تمت الموافقة عليها كخطة عمل افتراضية لمن يحضرون الاجتماع مثل : ـ

ـ أن يكون واحد أو أكثر من أسطح العلبة مسطحا وأن يكون عليه بدلا من تعليمات الاستعمال التقليدية أو مادة الاعلان حروف وأرقام وخرائط ولعب وبطاقات عمل ٠ الخ ٠

ـ الجزء الأعلى من العلب الاسطوانية الكبير يمكن استغلاله لرسوم البوصلة أو المنقلة أو ميناء ساعة الحائط ، أما الصغيرة فقد تحوى تعليمات لتحويلها الى فوانيس أو مجاهر أو مشكالات ٠

ـ اجراء قليل من التعديل على الفوارغ على بعض المواد مثل الانابيب الرفيعة التى يمكن تحويلها الى ابر تطريز ، والعلب المخروطية أو الكروية التى يمكن استخدامها لتمثيل الكواكب كالأرض والقمر ، أما علب السوائل مثل الزجاجات والأوانى المصنوعة من البلاستيك فقد تحتوى على مقاييس تبين محتوياتها ويمكن الاستفادة منها ٠

ـ غطاءات الزجاجات ويمكن أن تطبع عليها رسوم الشطرنج ، والحروف والأرقام ، كذلك لفائف السلوفان والبلاستيك ويمكن استخدامها فى الشرائح وأشرطة الصور والرسم على الزجاج ٠

وفى نهاية المناقشات اتخذت القرارات التالية : ـ

(أ) تأمين تأييد شركات الأعمال والاعلان والتسويق للمشروع ٠

(ب) تشجيع الاسهام فى المشروع وذلك بتخصيص جائزة رمزية تمنح للفريق المسئول عن الفوارغ الشائعة الاستعمال ٠

(جـ) اثارة اهتمام الجمهور وجماعة دى فريجويسيا حتى يمكن تنظيم حملات وطنية للحصول على الفوارغ المستعملة للمدارس ، ولهذا الغرض تختم هذه الفوارغ بخاتم خاص ٠

(د) تنظيم اتصالات رسمية بين وزارة التربية والتعليم ومجموع الناس المعنيين بالعمل من أجل الحمله سواء كان ذلك بصفتهم الشخصية أو كمندوبين لوكالات وشركات ٠

لقد أمعنت النظر خلال هذا الاجتماع الأول لأنه كان فى الحقيقة نقطة البداية لكل ما تلا ذلك من عمل ٠

التطور

قدم اقتراح رسمى في ديسمبر ١٩٧٤ لوكالة الوزارة لرعاية الشباب تم اقراره، وقد وافق عليه فى البداية مدير خدمات التعليم الابتدائى والمدير العام للتربية الأساسية ، وقد تبنى الاقتراح ما سبق اتخاذه من قرارات مع التركيز على الحاجة الى معونة الاذاعة والتليفزيون الوطنيين لضمان الحد الأقصى من التعريف بالحملة وبمجموعة فرجويسيا لتسهيل تجميع مركزى للمواد وتوزيعها على المدارس ٠

بدات حملة الفوارغ المفيدة للمدارس ، رسميا فى يناير ١٩٧٥ وظهرت مناشدة عن طريق الصحافة والاذاعة والمنشورات الدورية لضمان تأييد شركات الأعمال ، وكانت الاستجابة فورية وهائلة حتى ان بعض الشركات متعددة الجنسيات أبدت رغبتها فى الاسهام فيها ٠

قد تكون مشكلات الوضع الاقتصادى فى ذلك الوقت وحظر التشريع فيما يختص بالاعلان والشك فى الاتجاه الذى كانت تسير فيه البرتغال ، قد يكون ذلك قد تسبب فيما لقيه المشروع من تأييد ٠

عقدت اجتماعات جيدة التمثيل فى الادارة العامة للتربية الاساسية مرة فى الأسبوع وقد تمت هذه الاجتماعات خارج نطاق ساعات العمل العادية ودون أن يحصل أحد ممن حضروا الاجتماع على أجر ، وبين يناير ١٩٧٥ ويناير ١٩٧٧ عقد حوالى ٦٠ اجتماعا استغرقت فى مجموعها مائتى ساعة عمل ، ومنذ البداية تم اسقاط عنصرين من الاقتراح الأصلى بناء على اقتراح المشتركين أنفسهم : ــ

١ ــ رصد جائزة للفريق الذى يصمم الاستفادة من أفضل وأكثر الفوارغ انتشارا ٠

٢ ــ اصدار طابع خاص على نفقة الادارة العامة للتربية الاساسية يلصق على الفوارغ وقد شعر المشتركون فى الحملة أن ما يقومون به من عمل وطنى يعتبر حافزا كافيا وأن شعارا للحملة يمكن اعتباره نوعا من العلامة التجارية أفضل من الطابع ، ويجب أن نذكر أن الشرط التربوى القاضى بألا يحمل أى جزء من الفوارغ فى أى حالة اشارة أو توضيحا أو غير ذلك عن الانتاج الصناعى أو الصانع قبل على التو ، ورغم أن وزارة التربية كانت مشغولة تماما بالعديد من المشكلات المتعلقة ــ بالاصلاح وبديمقراطية النظام التعليمى فى البرتغال الا أنها لم تؤيد الحملة كما يجب ، وعلى الرغم من ذلك فقد كانت الحملة بناء رغبة أكيدة من الوزير ضمن برنامج وزارة التربية والتعليم والبحث العلمى لعام ١٩٧٦ ٠

ولما كنت أستطيع الاعتماد على تقدير رؤسائى فقد أعطيت حرية كبيرة فى اتخاذ القرار والمبادأة ، فقد كنت موقنا من الناحية العلمية من الضرر الذى يحيق بالحملة الاعلامية لتركى أتولاها بمفردى ، وهذا ما أعاق الجهود عن البدء بالحملة والتوسع فيها ٠ وقد كان اختيار التعليمات التى تطبع على الفوارغ مما صممته وحدى بناء على خبرتى السابقة ، ومعرفتى باحتياجات مدارسنا ودراستى القصيرة لمنهج التعليم الابتدائى فيما بعد ٠ ولم تتم أية دراسة أخرى كما لم يتم القيام بأى استبيان بين معلمى الابتدائى ، وكل ما استطعت القيام به هو الحصول على تزكية بعض مفتشى التعليم الابتدائى وحوالى ٣٠ معلما كان معظمهم من اصدقائى أو معارفى ٠

ناشدت المعلمين عن طريق تنظيم لقاءات بالاذاعة والتليفزيون وعن طريق الصحافة أن يبعثوا باقتراحاتهم الى الادارة ولسوء الحظ تلقينا عددا قليلا من المقترحات وقد بحثت هذه المشكلة التى كانت ذات أهمية كبرى لنجاح الحملة فى اجتماعاتنا الأسبوعية ، وقد شكلت لجنة لتدعيم المشروع فى ادارة التربية الأساسية لعلاج بعض عناصر القصور ٠

جهاز التنفيذ

كان للجنة تأييد المشروع هيئة استشارية تتألف من متطوعين ، وكانت مستقلة تماما عن تشكيل الوزارة ، وقد رسمت المذكرة الهدف الرئيسى للجنة وهو الاستفادة من الخبرة الفنية للأعضاء للمساعدة فى الحملة وتنسيق العمل الضرورى اللازم للتنفيذ الناجح ، وقد تعرضت المذكرة لمثل هذه الأمور كتنظيم هيئة تأييد المشروع وعلاقاتها بالادارة العامة للتربية الاساسية ، وعلاقات الادارة العامة للتربية الأساسية والشركات المساهمة بوكالات الاعلان والقائمين على التصميم والتسويق • ثم شكلت مجموعات عمل فى نطاق الهيئة لتتولى :

« الاتصال بجميع الهيئات المشتركة فى الحملة » •

« تطوير الأفكار و « الاشراف على الاعلان » • ثم انضم اليها آخرون لتولى « الاتصال بالمنظمات الخارجية » و « تولى الاتفاق على العمليات الصغيرة والمتوسطة » وبينما كان أعضاء هذه الجماعات راغبا فى الاسهام فى الحملة فقد واجه المتاعب لأن مستوى عملياتهم لا يسوغ لهم استغلال خدمات وكالات الاعلان وتشكيل فرق لاعداد مواد الفوارغ •

وقد كنت مسئولا عن الاتصال بين هيئة التدعيم والوزارة ، وكذلك عن الاتصالات بالهيئات الخارجية بما فى ذلك وسائل الاعلام الجماهيرية ، وبعد سماع رأى اللجنة فى الأمور الفنية كنت أسهم فى اتخاذ القرار الخاص بالنماذج الأصلية والتشطيبات ، وقد انتهت الجولة بتفويض الشركة لاستعمال شعار الحملة ، وفضلا عن اطلاع الناس على شعار الحملة والاعلان عنها بكافة الوسائل المتاحة فقد كنت مسئولا كذلك كممثل للوزارة عن توفير المعلومات التفصيلية للمعلمين ، وعمل الترتيبات لتسلم المواد التعليمية من جماعة فرجويسيا التى قامت بدورها بتوزيعها على المدارس •

أما فيما يتعلق بالعلاقات مع الشركات المساهمة فقد قامت الهيئة المؤيدة للمشروع باجراء استبيان كان على الشركات استكماله فى أول لقاء مع ارفاق عينات من الفوارغ التى اقترحت استخدامها ، وكان على الهيئة بعد ذلك أن تقترح وسائل استخدام هذه الفوارغ أو النظر فى الاقتراحات المقدمة مع الالتزام بقائمة الأولويات التى سبق اعدادها • اتخذ قرار بعد ذلك وسجلت الشركة استمارة بينت فيها طريقة العمل المقترحة •

ويجب أن يركز على عدم استخدام شعار الحملة الا بتصريح سابق من الوزارة على أن يتفق ذلك مع الشروط والمواعيد المحددة ، وقد كان على الشركات حينما أرادت أن تشير الى التعاون مع الوزارة والادارة العامة للتربية الاساسية فى حملات الاعلان أن تحصل أولا على موافقة الوزارة بخصوص مادة الاعلان •

وقد أجرى استبيان فيما يختص بدور الاخصائيين فى وكالات الاعلان والتسويق والتصميم بسبب قدراتهم الخاصة ومعرفتهم الضيقة الخاصة بطلب المعلومات فى مجال تخصصاتهم المهنية ونوع التعاون المقترح ، وكان عملهم الأساسى هو مساعدة اللجنة فى تطوير الآراء من أجل استخدام مواد التعبئة الخاصة بالشركات المساهمة، وقد أسهم بعض

الاخصائيين فى الحملة بصفتهم الشخصية أو نيابة عن الوكالات أو مكاتب التصميمات التى يعملون فيها ٠

وفى النهاية فقد اشترطت المذكرة على أى فرد يرغب فى مساعدة الحملة ، ولا يندرج ضمن احدى الفئات السابقة أن يلتقى بهيئة تأييـــد المشروع ويتلقى توجيهاتها ٠

المواد التعليمية والفوارغ

شارك المساهمون فى الأفكار بعد أن عرفوا تفاصيل الأولويات المحددة ، وقد اتفق ممثلو الشركات مع غيرهم من ممثلى وكالات الاعلان والتسويق على الأفكار التى تبنوها والتى يمكنهم تنفيذها واضعين فى الاعتبار نوع الفوارغ وعدد الألوان التى استخدموها ومدى اتساع أسواقهم لها ٠

بهذه الطريقة تم اعداد أحد عشر مشروعا من مشروعات المواد التعليمية ابان المرحلة الأولى للعملية وظهرت بالسوق بين نوفمبر ١٩٧٥ ونوفمبر ١٩٧٦ ، واذا وضعنا فى الاعتبار الوقت المطلوب والمراحل المختلفة للعمل التى يحتاج اليها بدء نوع جديد من الفوارغ فان ذلك الوقت يعتبر طويلا ، وقد تم تنفيذ هذه المشروعات بالتعاون مع شركتين أو ثلاث من الشركات المتنافسة بما فيها الشركات متعددة الجنســيات ، وفيما يلى قائمة بالمواد المنتجة والفوارغ المستعملة فى انتاجها :

الأرقام والعلامات الرياضية (فوارغ معجون الاسنان) ٠

الحروف المفردة وعلامات الفواصل (فوارغ معجون الاسنان) ٠

الخرائط التى توضح أماكن زراعة الحبوب فى البرتغال (علب مســـحوق الغسيل) ٠

مسرح مصغر للعرائس (صناديق اسفنج المطبخ) ٠

واجهات ساعات الحائط (صناديق اسفنج المطبخ) ٠

جهاز تليفزيون صغير مصنوع من ورق الأفلام (صناديق اسفنج المطبخ) ٠

٦ أشرطة صور عن تاريخ وفوائد الفواكه التاليـــة : البرتقال ـ الليمون ـ الفراولة ـ النعناع ـ الأناناس ـ الماراكوجا (صناديق الحلوى) ٠

قرص البوصلة (غطاءات براميل مسحوق الغسيل) ٠

مساطر طول عشرة سنتمترات ومناقل (غطيان براميل مسحوق الغسيل) ٠

المحافظات البرتغالية الاحدى عشرة (علبة مسحوق الغسيل) ٠

الجسم البشرى وأعضائه ونظامه (علبة مسحوق الغسيل) ٠

وأذكر هنا وبصفة خاصة حالة واحدة للتدليل على الروح الوطنية التى أظهرتها الشركات التى لعبت دورا فى الحملة وكان ذلك فى صناديق الحلوى ، وهـــو المتر

الوحيد فى الحملة الذى لم ترسل فيه الفوارغ للمستهلك مباشرة فقد أرفق المنتج بها منشورا دوريا موجها لتجار التجزئة ينص على ما يلى :

« أيها العميل العزيز •

تختلف الصناديق هذه المرة عن سابقاتها فيما يخص اسم الانتاج ، فعلى كل جانب من جوانب الصندوق ترى تاريخا مصورا للفاكهة التى تعطى الانتاج مذاقه وليس ذلك بهدف الاعلان أو التوزيع ولكنها خدمه بسيطة أديناها لأطفال مدارسنا ومعلميهم مجانا باسم الشركة استجابة لنداء ادارة التربية الأساسية فعندما تفرغ الصناديق ستصبح نافعة فى المدارس لدراسة كل من : البرتقال ـ الليمون • الفراولة ـ النعناع ، الأناناس والماراكوجا (١) وبذلك تتباعد ملايين الأطفال البرتغاليين على أن يعرفوا من أين تأتى هذه الفاكهة ، وكيف تزرع وفائدتها للصحة • الخ وحتى يتحقق ذلك فنحن فى حاجة الى معونتك ، ونرجوك الا تلقى الصناديق الفارغة وان تسلمها لجماعة دى فريجويسيا واذ نعتمد نحن الأطفال على تعاونكم فقد شكرنا لكم سلفا •

وزع ٢٢ مليونا من هذه الوحدة فى أنحاء البلاد ، ولسنا نعرف لسوء الحظ سوى القليل عن النسب المئوية لهذه الصناديق التى استخدمت وفقا لما شرحنا • وقد كانت الترتيبات تقضى بالاعتماد على جهود جماعة دى فرجويسيا فى جمع وتوزيع هذه الفوارغ ولم يكن هذا العمل ايجابيا كما يجب حيث كانت انتخابات السلطات المحلية قد بدأت ولم يكن الاعضاء الخارجون ولا المتطلعون للعضوية بقادرين على ايلاء الموضوع عناية جادة •

واسهاما فى حملة الفوارغ وكوسيلة للاعلان فان الادارة العامة للتربية الأساسية ووزارة التربية قد أمنتا تعاون معهد التكنولوجيا التربوى الذى صور لهما فيلمين مجانا : ـ

يستمر أحد الفيلمين بضع ثوان وهو يمثل شعار الحملة ويسمع صوت يقول : عندما ترى علبة عليها هذا الشعار ، لا تلقها بعيدا فهذا الشعار يعنى أن هذه العلبة مفيدة للمدارس ويمكن أن ينتفع بها الأطفال ، يقطعون الخرائط ، ويعملون الحروف من الورق المقوى ، ويكتبون بهذه الحروف كلمات ، ويصنعون منها اللعب، وهكذا سيحصل آلاف من الأطفال على المواد المتاحة • سلم الفوارغ لأقرب مدرسة لك أو الى جماعة فريجويسيا • .

أما الفيلم الثانى ومدته ٣٠ ثانية فهو عبارة عن نداء لربات البيوت • ترى ربة بيت فى المطبخ وهى تهم بالقاء صندوق فارغ عليه شعار الحملة ، وتسمع صوتا يذكرها بألا تلقى الصندوق قائلا « لا ، لا تلق صندوقا عليه هذا الشعار ، لقد حان الوقت أن تتخذ من أى شىء تعمله عملا وطنيا ، ثم يعرض الفيلم فصلا فى المدرسة يظهر فيه الأطفال وهم يقطعون بعض الصناديق التى اشتملت عليها الحملة • (ولكن دون عرض الأسماء التجارية) واستمر الصوت يقول « هذه العبوات مفيدة لمليون

---

(١) الماراكوجا : فاكهة برازيلية

من الأطفال فى سن المدرسة ، هناك مليون طفل علينا الاهتمام بهم ، ساعد وزارة التربيه والتعليم فى حملتها لاسترداد الفوارغ ، سلم أيا من هذه الصناديق التى تحمل هذا الشعار الى جماعه فريجويسيا او الى اقرب مدرسه منك •

ورغم أن هذين الفيلمين النافعين كانا متوفرين وأنى عملت ما استطعت لعرضهما فى التليفزيون فقد نجحت فقط فى عرض الفيلم الاول رغم أننا حصلنا على موافقة مجموعة تنسيق الاعلان فى وزارة الاتصالات التى اعتبرت حملتنا تهم الحكومة وأنها ذات قيمه وطنية بارزة •

خصصنا وقتا فى برنامج الاذاعة للاعلان عن الحملة ولكنا رأينا أن استخدام الاذاعة ليس ايجابيا ما دام الجانب المرئى من الحملة فعالا •

ورغم أن العمل لم يكن على الاطلاق مضيعة للوقت عندما كان عدد ومستوى الذين لعبوا دورا على أساس التطوع فى الاعداد والاعلان والتوزيع موضع الاعتبار ، وقد أسهمت فى الاعلان سبع شركات خاصة وخمس وكالات للاعلان وأكثر من اثنى عشر متخصصا مهنيا •

كذلك تعاونت ٤ هيئات حكومية سبق ذكرها وهى : معهد التربية التكنولوجية والتنسيق بين مجموعة الاعلام فى وزارة الاتصالات ، قسم الصحافة فى الوزارة وكانت له اعلاناته التى تعرض شعار الحملة والنداء دون دفع تكاليف الاعلان فى الافتتاحيات اليومية ، ادارة الاتصالات السلكية واللاسلكية والبريد التى وضعت علامة بريدية خاصة على البريد الذى يمر بالمكاتب الرئيسية للمدن الكبرى •

هذا وقد أبدت هيئات ومؤسسات أخرى اهتمامها بالحملة ، وقد قمت بزيارة جمعية التسويق ومعهد افورا بناء على دعوات وجهت الى وبعض أعضاء الهيئة المؤيدة للمشروع وقد لقيت الفكرة قبولا حسنا وأبدى الذين تحدثنا اليهم اهتماما كبيرا بما كنا نحاول عمله ، والطريقة التى كنا نؤديه بها وماذا حققنا من نتائج وقد وضع معهد جامعة اقورا بعض علمائه تحت تصرفنا للمساعدة فى بعض أوجه العمل والحملة أثبتوا كفايتهم فيها بصفة خاصة •

كذلك كانت هناك مجموعة عمل من معهد جولبنكيان بمركز البحوث التربوية على استعداد لمساعدتنا فى العمل اذا طلب منها ذلك • ويحسن أن نذكر فى هذا المجال أنه كان على الوزارة أن تنفق ٨٠٠ اسكودز (حوالى ٢٠ دولار أمريكى) لانتاج مجموعة من الشرائح عن المشروع لتعرض على المساهمين الجدد كى تعطيهم فكرة أفضل عن المشكلة وأن تنقل الى منازلهم هدف الحملة والروح الوطنية التى تكمن وراءها •

وعندما استعرضنا نتائج أنشطتنا حتى ديسمبر ١٩٧٦ مع هيئة دعم المشروع توصلنا الى قرار وهو أن الحملة كان من المحتمل أن تقتصر على الأحد عشر مشروعا القائمة فعلا من خلال القنوات التجارية • وقد شعرت هيئة دعم المشروع أن من

الضروري لاستمرار الحملة أن يقيم الموقف على المستوى الوزاري حيث اننا لا نعلم نسبة ما استرد من ملايين الفوارغ التى تم توزيعها ، ولم نفكر فى التأييد الذى وعدت به الهيئة للاعلان عن الحملة وشعارها قد أثبت فعاليته الكبيرة ، وأخيرا فقد كانت بعض الشركات قد بدأت تفقد اهتمامها بينما لم يشترك البعض الآخر لأنه لم يكن يتوقع للمشروع النجاح •

قدمت لرؤسائى تقريرا واقعيا يساعدهم فى اعطاء التفصيلات التى تدل على فائدة الحملة وبينت فيه طبيعتها وأهدافها حتى يمكن تقييمها عمليا وتقدير نفقاتها •

اقترحت فى تلك الوثيقة اجراء تقييم للحملة عن طريق معلمى الابتدائى للتعرف على نوع وفائدة المواد التى تم توزيعها فعلا وأن تختبر نفس المواد فى المدارس التى لم تتح لها الفرصة لتكون موضع الاعتبار وأن تقدم قائمةجديدة بالمقترحات ، كما اقترحت أن يكون هناك تعريف على نطاق واسع لشعار الحملة عن طريق وسائل الاعلام الجماهيرى ، وهناك مجال جديد للعمل وهو جذب مشتركين جدد وأن نزيد تعريف المعلمين بها وكذلك فئات من الجمهور (الآباء ـ أطفال المدارس ـ الخ) وغيرهم من المسئولين فى ميدان التعليم الابتدائى • وذلك عن طريق تنظيم دورات خاصة للتوعية فى الشركة والمعارض الثابتة والمتنقلة ، وكذلك فى الوزارة والأماكن الأخرى التى يزورها المعلمون ، وتوزيع بطاقات ذاتية اللصق تعرف الشعار للأطفال فى المدارس الابتدائية للاحاطة بهذه السلسلة من الأمور •

وما دام الاخصائيون يواصلون تقديم خدماتهم مجانا وأن الشركات ووكالات الاعلان والتسويق قد تعاونت متطوعة فان تكاليف التوسع فى الحملة لم يكن من المقدر لها أن تزيد عن ٨٠ ألف اسكودز (أى حوالى الفى دولار) تدخل ضمن ذلك دراسات الأجهزة الحاسبة واعداد المواد للمعارض وطبع ٥٠ ألف بطاقة ذاتية اللصق •

وفى فبراير الماضى عزمت الوزارة على سحب تأييدها للمشروع مع اعطاء التفسير التالى : « قدم مشروع لوزير التربية والبحث العلمى لاستمرار وسائل استرداد الفوارغ التجارية من أجل استخدامها فى المدارس ، وأن التقديم المبدع للخرائط والبوصلات والمساطر وغير ذلك من التصميمات والعبوات المستخدمة تجاريا ، واذا ظهر الشعار المركب من ادارة التربية الأساسية و Fi: ٦٦ على مثل هذه الفوارغ لوجدت الوزارة نفسها مشتركة فى حملة الدعاية التى لا تتفق مع أهدافها ، ولا تعارض وزارة التربية أى اعلان قانونى ولكنها لا تحب أن تكون أداة للاعلان ، وان استرداد المواد لأغراض التعليم أمر شائع ، ولكن ذلك لا يجب أن يرتبط بالاعلان المدعم لفائدة الشركات التجارية •

بعض النتائج

يجب أن نتذكر أن غرضنا الأساسي كان يهدف الى التخفيف من العجز فى المواد اللازمة بالمدارس عندما لم يحدث شيء على قدر علمنا لحل هذه المشكلة ٠

وقد أظهرت لنا خبرتنا أن من الممكن اثارة اهتمام الشركات الخاصة بالتعاون مع الحكومة ، كما وضحت لنا أن الشركات التى كانت مشغولة بما يسمى « الجاسوسية التجارية » يجب أن تكون على أهبة للعمل سويا فى مشروع مشترك له أهمية وطنية رغم أنها لا تزال فى حرصها على المنافسة ٠

وقد أكد تأييد ، كبار الموظفين وغيرهم فى البرتغال بما فى ذلك بعض أفاضل رجال التربية ، واستجابة معلمى ومفتشى المدارس الابتدائية ، وتعاون بعض الهيئات الرسمية ومعهد افورا الجامعى وفريق البحوث من معهد جولينكيان للعلوم أننا قد بدأنا نسير على الطريق الصحيح وأن أهدافنا قد لقيت التفهم والدعم وأن مشروعنا جدير بالاهتمام ٠

وقد كان واضحا من وجهة نظر اجتماعية أن الحملة استطاعت أن تختبر امكانيات استرداد واستعمال الموارد المتاحة ـ وهى تجربة تساير الحاجة الى التقشف فى حياة البلاد الاقتصادية ٠

هذا بالاضافة الى حقيقة أن الحملة أشعرت الآباء والمجتمع عامة الى النقص فى المدارس وناشدتهم مساعدتهم فى حل مشكلة جعلت المدرسة والمجتمع أوثق اتصالا وهذا بطريق الصدفة هدف واضح فى منهج المدرسة الابتدائية وفى دستور جمهورية البرتغال ٠

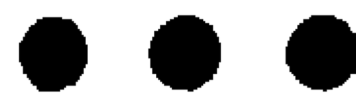
ومن وجهة النظر التربوية الخالصة لم يكن هناك شك فى أن مواد الحملة بعد تهيئتها لتكون مؤيدة للأهداف العديدة لمنهج المدرسة الابتدائية ولكونها جديدة فقد أعطت العديد من الاحتمالات وأصبح من الممكن الاستفادة بها فى أغراض متنوعة حسبما تدعو الظروف ٠

وأخيرا ولما كانت المواد غير مصقولة الصنع وقد دربت القدرات البدوية والذهنية للأطفال الذين يستعملونها ، وعلى ذلك وجب مساعدة المعلمين والطلاب على ابتكار مواد أخرى لأنفسهم ٠

ومثل هذا المشروع الموضح هنا لم تكن لديه أدنى فرصة للنجاح دون تأييد

حازم من الحكومة وخاصة فى الأقطار ذات النظام التعليمى المركزى • ومن ناحيـــة أخرى اذا لم يثر المشروع الاهتمام ويحبذ المعلمين وتعاون السلطات المحلية والعديد من المعاهد الأخرى • وباختصار اذا لم يكن هناك التزام أكيد من جانب كل الســكان من المحتمل أن ينقص الى حد كبير مما يمكن أن تنتج •

ومعظم هؤلاء الذين عملوا بالحملة وساعدوا على التسبب فى القليل الذى تحقق يتلهفون على وضع نتائج عملنا وتفكيرنا خلال تجربة عام واحد تحت تصرف المجتمع الدولى حتى يمكن أن يدرس مشروع « العبوات النافعة لحملات المدارس » وأن يطور ويصبح فعالاً حيثما تثبت فائدته •



مذكرات وعرض للمطبوعات

متابعة المؤتمرات والندوات وحلقات البحث ، رحلة ضرورية ، مع فكر الإنسان ، وهو يدرس قضاياه للوصول إلى أحسن الحلول لها .

وبنفس الدرجة من الأهمية ، تكون الرحلة مع الفكر المكتوب والمنشور في مطبوعات .

وسيكون هذا الباب في مستقبل التربية خاصاً بمذكرات عن نشاط المجتمع الدولي فيما يعقده من ندوات ومؤتمرات وما تصدره هيئة اليونسكو من مطبوعات .

المحـــرر

الجوائز الدولية لمحو الأمية لعام ١٩٧٧

لاحظت هيئة التحكيم ، التي عينها مدير عام اليونسكو لتقرير منح جائزتي محمد رضا بهلوى وتادرهاك كروبسكايا ، ولأى عمل يستحق التقدير في ميدان تعليم الكبار - أنه يأتي في المقام الأول ، وبالرغم من الجهود الكبيرة التي بذلت ، ومع ثراء التجربة التي اكتسبت على المستوى القومي في تقدم محو الأمية ، أن العدد الاجمالي للأميين مستمر في الزيادة ، وأن خطورة الموقف تدعو الى اعطاء قوة دفع جديدة لمحو الأمية ينبغي أن تسرع بها قدما بدرجة مناسبة ، وأن تكون جزءا مكملا للخطط القومية للتنمية .

واذا وضعنا فى الاعتبار أن أهمية واضطراد العمل الذى يجرى حاليا يتطلب تطبيقا دقيقا لقواعد واجراء منح الجائزتين ، فقد قررت هيئة التحكيم أن تختلف نظم منح جائزتي محمد رضا بهلوى وك . كروبسكايا لعام ١٩١٧ ، وأنه قد يكون من المناسب مع قيمة هاتين الجائزتين فى شكل جوائز تكميلية فى السنوات المقبلة .

وتأمل هيئة التحكيم أن يساعد هذا القرار على خلق مناخ يعمل على بعث مبادرات جديدة ، والقيام بعمل خلاق ، على حين يمكن عددا كبيرا من المعاهد والافراد من أن يعلنوا عن منجزاتهم فى هذا السبيل ومع ذلك فقد قررت هيئة التحكيم أن تمنح بالتقدير جائزتي محمد رضا بهلوى وك . كروبسكايا للمعاهد والمشروعات والأفراد على النحو التالي :

● **جائزة محمد رضا بهلوى :**

لكلية فرونيير (التعليم الأساسى على التخوم الكندية) وذلك للجهود التى بذلتها منذ انشائها فى عام ١٨٩٩ فى تعليم العمال المهاجرين الى تلك الأقاليم القراءة والكتابة، وعلاوة على ذلك لتوفير احتياجات هذه المجموعات المحلية من الهنود والمنز والاينوت (أو الاسكيمو) الذين يعيشون فى ظروف قاسية فى تلك المناطق المهملة ، وكذلك لبرامج التعليم التى ينفذها مربون متطوعون لكل الوقت ، وللبرامج التى يزود بها أفراد الشعوب المحلية المقيدين فى معاهد الريف لمساعداتهم على رد اعتبارهم فى المجتمع •

وللمشروع الريادى لمحو الأمية الوظيفية فى ارساء الدرايكولوجيا

على العدد الضخم من الرجال والنساء الأميين الذين شملهم المشروع ، وعلى ادخال البرامج التعليمية المتكاملة لمحو الأمية والموضوعات الاجتماعية والاقتصادية والمشاكل اليومية للمشتركين ، وعلى الطريقة التى ربطت المناهج بنظام التعليم الرسمى، وعلى تطور الانشطة المتقدمة فى الصناعة والتجارة وأعمال البنوك مع تحرى الوصول الى موارد جديدة للتمويل تمكن المشروع من الاستمرار لفترة أطول •

ولمشروع تكافؤ فرص التعليم أمام النساء والفتيات فى فولتا العليا :

على احراز تقدم مضطرد ، وادخال علم الطرق المناسبة للتعرف على الاحتياجات التربوية على مستوى المجتمع الأساسى ، وعلى العدد الضخم من النساء اللاتى يشتركن فى برامجه ، وعلى مساهمته فى تذليل العقبات التى تعترض اتاحة الفرص أمام الفتيات والنساء فى المناطق الريفية للتعليم ، ومن أجل أن يكون من الممكن للنساء والفتيات الاسهام فى تنمية الريف ، ومن أجل انتاج مواد تعليمية فى ثلاث لغات قومية ، ومن أجل تحسين الانتاج الزراعى المحلى ، ولوضع نماذج للتعاون بين المعاهد الوطنية المختلفة التى تتلقى مساعدات متبادلة •

وللأستاذ روبرتو ابادى سورياتو من ارجواى :

من أجل عمله الدائب فى محو الأمية وخصوصا أثناء الحملة الوطنية لمحو الأمية التى استمرت من ١٩٥٤ الى ١٩٦٤ ، ومن أجل اسهامه الرائع فى انتاج المواد التعليمية الملائمة لمحو الأمية ولما بعد محو الأمية ، ومن أجل انشاء مدرسة لمحة الأمية والتربية الاساسية للمكفوفين وتطويع المواد التعليمية لطريقة برايل ، ومن أجل اسهاماته المتعددة فى تحسين التعليم فى بلده •

جائزة نادز هاك • كروبسكايا

لبرنارد سيرو جوتيير من جمهورية بنين :

من أجل اسهامه المتعدد الجوانب فى وضع وتنفيذ برنامج محو الأمية الوظيفية مع ربطه بتسويق الانتاج الزراعى ، ومن أجل مساعدته فى اجراء بحث لغوى عن لغة باريبا ، وعلى اصداره الجريدة الريفية « كبارو » ومن أجل تطوير وانتاج مواد للقراءة

للمتعلمين حديثا ، ومن أجل تدريب الازواج الشبان القادة فى المجتمع الريفى على كلا المستويين القومى والاقليمى ·

ولمركز تليميل الاقليمى لتحسين وضع النساء فى حويثيا

من أجل جعله محو الأمية جزءا من التنمية الاقتصادية وذلك بتنظيم دورات فى محو الأمية للنساء والفتيات ، وكذلك من أجل تحسين الانتاج وتسويق الانتاج الزراعى ، وتطوير الأنشطة اليدوية فى الاقليم ، ومن أجل تدريب الذين محيت أميتهم حديثا للعمل كمدرسين للجماهير ، ومن أجل اشتراكه بنشاط ملحوظ مع المعنيين بمحو الأمية ·

ولسيفاماندير (مركز لتطوير تعليم الكبار)

يدابير بالهند على قيامه بتنظيم وتنفيذ مشروعات محو الأمية للفلاحين فى المناطق القبلية ، وللشباب المنقطعين عن المدرسة ، وللقرويين وللنساء الفقيرات ، وعلى انشائه شبكة واسعة من المكتبات الريفية تحتوى على مواد للقراءة للذين محيت أميتهم حديثا أو الذين محى نصف أميتهم · وفيها غرف للقراءة ونظام لتسليم الكتب بالمنازل بالنقل السريع ، وعلى اصدار صحيفة شهرية باللغة المحلية ، وأخرى ربع سنوية باللغة الهندية وذلك عن طريق ادارة المطبوعات بالمركز ·

وللاتحاد العام للنساء بجمهورية اليمن الشعبية الديمقراطية

الذى كان يسمى من قبل الاتحاد الديمقراطى الدولى للنساء على انتظام عدد ضخم من النساء والفتيات فيه ، وعلى استخدامه تعليم القراءة والكتابة والحساب كأساس للتدريب المهنى ، وعلى تشجيعه للأنشطة الفنية والثقافية المتصلة بالعمل ، وعلى منجزاته القيمة كنماذج للعمل القومى ·

وقد أعربت هيئة التحكيم عن أملها فى أن تبذل كل الحكومات ، ومنظمة اليونسكو والمنظمات الأخرى فى أسرة الأمم المتحدة والمعاهد الحكومية والاقليمية وذات المعونات المتبادلة والأجهزة غير الحكومية جهدا أعظم لتأكيد وتدعيم العمل الخاص بمحو الأمية للدرجة التى يستحق عليها المكافأة · وهى تناشد الحكومات والمنظمات المعنية بأن تتخذ خطوات استثنائية عاجلة لتأييد الرأى العام على المستويين القومى والعالمى فى الحرب ضد الأمية ولزيادة التعاون بين أولئك المهتمين بها ·

وأخيرا فقد أكدت الحاجة الى قوة دفع هائلة للمصادر الانسانية والمادية ومصادر المواد لتصير كافية لتزويد هذا العمل الرئيسى فى هذا القرن بما يتيح تزويد كل رجل وامرأة بأقل قدر من التعليم ، تمشيا مع النداء الذى وجهه المدير العام لليونسكو فى المؤتمر التاسع عشر للمنظمة لمواصلة الكفاح ضد الأمية ·

عرض الكتب

نظرة على التعليم فى مرحلة الطفولة المبكرة فى اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية من خلال بعض الكتب الحديثة

تعتبر مدرسة الحضانة اللبنة الاولى لنظام التعليم العام فى الاتحاد السوفيتى ولابد من التأكيد على أنها واحدة من أهم عناصر هذا التعليم لان مرحلة الطفولة المبكرة من الأهمية بمكان فى النمو العقلى للفرد . ولقد أثبتت دراسات التعليم النفسى العديدة أن معدل النمو العقلى للأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة مرتفع للغاية بالقياس الى من هم أكبر سنا ، لذا فان الاخطاء التى تحدث خلال التعليم فى مرحلة ما قبل المدرسة لا يمكن تقويمها فى مرحلة تالية . ولقد عالج العلماء السوفييت مشكلة النمو فى مرحلة ما قبل المدرسة على أساس من نظرية ماركس ـ لينين التى تعتبر أن النمو العقلى للطفل هو نتيجة استيعاب الخبرة الاجتماعية للنوع البشرى ففى سنوات ما قبل المدرسة يستوعب الطفل الأشكال البسيطة من هذه الخبرة مستخدما ما حوله من أشياء ، مكتسبا معلومات ومهارات أساسية وملتقطا معايير أخلاقية وفنية معينة . وهذا الاستيعاب للمعلومات والمهارات يمكن أن يحدث بطريقة عشوائية خلال حياة الطفل اليومية واتصاله بالبالغين وأيضا من خلال التوجيه المقيد فى مدرسة الحضانة .

ولقد أوضحت دراسات عديدة فى علم النفس التعليمى أن التوجيهات المنظمة للطفل تؤدى الى تقدم حيوى فى نموه العقلى .

ولقد أدى رجل التعليم البارز أ . ب . يسوفه ـ الذى أنجز مؤلفا يتضمن برنامجا تعليميا يأخذ فى اعتباره الشكل العام لنمو الطفل ـ دورا هاما فى تقييم نظرية التعليم السوفيتية لمرحلة الحضانة وعرف محتوى هذا البرنامج فى « برنامج التعليم فى الحضانة » . وقد نتج عن ذلك ارتفاع ملموس فى مستوى النمو الشامل للأطفال . ثم تطورت أفكار أ . ب . يسوفه . بفضل مجهود رجال التعليم السوفييت ن . ب . سكيولين ون . أ . فيتلوجين و . ف . ن . أفنسوف و ن . ن . برديكوت وآخرين

وفى السنوات الأخيرة اهتم العلماء بصفة خاصة بدراسة مشكلات علم النفس التعليمى المتعلق بالنمو العقلى والادراكى للأطفال فى سن الحضانة . وسوف نستعرض الآن بعضا من هذه الدراسات ؛ فهناك كتاب « تكوين الاستعداد الادراكى » وهو

مجموعه من المقالات ـ أصدرها ل٠أ٠ ڤينجر ـ تصف نتائج الدراسات التى أعدهـا مجموعة من الباحثين فى معمل علم نفس وفسيولوجيا الطفولة المبكرة لمعهد البحث العلمى للتعليم فى مرحله ما قبل المدرسة ـ أكاديمية العلوم التربوية لاتحاد الجمهوريات السوفيتية الاشتراكية ـ ويعتبر هذا العمل امتدادا للدراسات السابقة التى أجريت بواسطة المعمل عن السمات العامة لنمو الادراك فى الأطفال منذ الولادة وحتى سن سبع سنوات ٠ ولقد نتج عن هذا العمل نظرية لنمو الادراك ، استخدمت فيما بعد للحصول على تحليل واف لتطور أوجه معينة للادراك كقدرات فريدة فى مجالات الفن والموسيقى مثل الاحساس بالايقاع فى الموسيقى والفن وادراك نسب وتغير شكل وحجم الأشياء نتيجة لملاحظة مرئية ، والتقدير الجمالى لابعاد حركات يد الشخص كما يعبر عنه بالتحكم فى يدى الشخص أثناء الرسم ٠ ولقد ركز الباحثون على احتمال النمو المفيد للاستعداد ٠ وعلى النقيض من الغالبية العظمى للدراسات المتعلقة بمشاكل الاستعداد التى تحاول أن تميط اللثام عن تلك القدرات التى أثبتت وجودها وأن تلاحظ التغيرات التى تحدث بتأثير العمر الزمنى أو تحت مختلف المؤثرات التعليمية ، فان مؤلفى هذا الكتاب قد درسوا المراحل المبكرة فى تكوين الصفات المتقابلة ، وحقيقة أن هذه الدراسات قد أجريت على الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة الذين كانت قدراتهم أما غير موجودة على الاطلاق أو موجودة فى المرحلة الجنينية فقط ٠

ولقد أوضحت الاكتشافات أن كل الاستعدادات التى درست تمثل عملية مميزة للاستيعاب ، كما أن التحليل لتركيب هذه العملية قد جعل من الممكن انماء الاستعداد لدى أى طفل عادى ٠ ولقد توصل المؤلفون بتحليل معلوماتهم الى استنتاجات عامة عديدة عن تكوين الادراك الحسى والأنواع الأخرى من الادراك ، كما ألقوا ضوءا جديدا على الأشكال النظرية الأساسية لموضوع الادراكات والمعيار للفصل والمقارنة بين الادراكات المختلفة العلاقة بين الادراكات والمعلومات والمهارات وأسباب الاختلافات الفردية فى الادراكات والعلاقة بين تطور الادراكات العامة والمميزة ، والأهمية العملية لهذا البحث تكمن فى أنه يعالج كيفية زيادة تأثير التعليم فى مرحلة ما قبل المدرسة على النمو وأيضا كيفية ادخال محتوى ووسائل البحث التى وجهت لصالح النمو المفيد فى ادراكات الأطفال ٠

وهناك أيضا مجموعة من الدراسات نشرها ن٠ن٠ بوديكوف ٠ بعنوان « التدريب العقلى للطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة » وهى تقدم وتتناول بالتحليل قدرا كبيرا من المواد العلمية والنظرية التى جعلت من الامكان تخطيط محاولات جديدة فى موضوع التدريب العقلى لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة ٠ والدراسات المنشورة فى هذا الكتاب لها أساس تجريبى ، وهى تشرح تطور هذا الموضوع الحيوى وطرق التدريس فى مدرسة الحضانة ٠ ولقد تناول هذا الكتاب بالتحليل أيضا مجموعة ضخمة من الدراسات العملية والنظرية التى أجريت فى الأعوام الأخيرة فى ميدان تعليم وعلم نفس الطفولة المبكرة ، وقد أولى المؤلفون اهتماما خاصا بوضع أسس نظرية لقواعد جديدة لارساء هذا الموضوع الحيوى للتعليم فى مرحلة ما قبل المدرسة وأيضا للنتائج التى أسفر عنها تطبيق هذه الأسس على تخطيط مناهج ووسائل التدريب العقلى فى معاهد التعليم قبل المدرسة ٠ وطبقا لهذه الأسس وكعنصر هام في توفير وتنسيق المعلومات لابد من الالمام التام بالظواهر الاجتماعية والعلاقات الانسانية التى يستطيع الأطفال التقاطها عن طريق أساليب نشاطهم وتفاعلهم مع المجتمع الذى يعيشون فيه ٠ وكان الاعتقاد

السائد أن يستخدم – على سبيل المثال – ملاءمة الشكل الخارجي لجسم الحيوان مع الظروف التي يعيش فيها كأساس للمعلومات عن الكائنات الحية التي تلقن في مرحلة ما قبل المدرسة فخلال النشاط الانساني للأطفال قد استخدمت الفكرة الأساسية في أن التراكيب والأشكال التي كونها الأطفال من كتل البناء أو العناصر الأخرى العقلى على الظروف التي تستخدم فيها ٠

وهذه القواعد الجديدة يمكن استخدامها لتطوير مفهوم جديد لبرامج التدريب العقلى وما يترتب عليها من وجود وسائل جديدة لتعليم هذا المفهوم للأطفال ٠

والكتاب الذي ألفه ن٠ن٠ بوديكوف بعنوان « طرق التفكير للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة ، كما أن لا أهمية عظمى في تكوين عدد من الادراكات التي يمتد المدرسة ٠ ويسرد هذا الكتاب النتائج الرئيسية للدراسات التجريبية والنظرية التي أجراها المؤلف على مدار عدد من السنين ٠ ولقد عرض بوديكوف فكرة مؤداها أن أشكال التفكير اللاادراكي « النشاط المرئي » و « التخيل المرئي » تلعب دورا مميزا في التطور العقلى للطفل ، وهذه الأشكال لها وظائف خاصة في النمو العقلى الشامل لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، كما أن لا أهمية عظمى في تكوين عدد من الادراكات التي يمتد تأثيرها طوال حياة الفرد ٠ وهذا الاتصال الوثيق بين « النشاط المرئي » و « التخيل المرئي » يجعل أطفال مرحلة ما قبل المدرسة قادرين على أن يضعوا لأنفسهم تعميمات هامة ويخلق لديهم الأساس لاستيعاب أكثر أشكال الاستقبال تعقيدا ٠

ويعتبر كتاب « تشخيص النمو العقلى لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة » الذي أصدره ل٠أ٠ فينجر – نتاج عمل لسنوات كثيرة في معمل علم نفس وفسيولوجيا الطفولة المبكرة التابع لمعهد البحث العلمي للتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة – أكاديمية العلوم التربوية لاتحاد الجمهوريات السوفيتية الاشتراكية ، ولقد توصل البحث الى نظام لوسائل التشخيص يهدف الى تقرير مستوى النمو العقلى للأطفال من سن ثلاث الى خمس سنوات ، وعلى عكس المتخصصين من غير السوفييت في مجال التشخيص السيكولوجي الذين يحاولون أن يجدوا وسائل لتحديد « معامل ذكاء » الطفل بدون الرجوع الى الظروف المعيشية والتعليمية ، فان مؤلفي هذا الكتاب يعتقدون أن النمو العقلى عملية تتعلق أساسا بالتعليم والارشاد ويعتبرون التشخيص السيكولوجي غالبا ما يكون أداة لتحديد التأثير الذي أحدثوه ، وللوصول الى وسائل التشخيص بدأ المؤلفون بمحاولة للتشخيص وتوجيه هذه المحاولة نحو تعريف مؤشرات النمو العقلى والوسائل التي يؤدي بها الأطفال اختبارات التشخيص ٠ ولقد استخدم الاحصاء – على سبيل المثال – التقييم النوعي لنجاح الحلول وحساب مؤشرات تمييز وصلاحية الوسائل المستخدمة ٠ ولقد أرسى الكتاب القواعد المعمول بها لنظام من مؤشرات النمو العقلى في الأطفال وقد اشتقت هذه القواعد من الرأى الذي أصبح سائدا في علم نفس الطفل السوفيتي الذي يرى أن النمو العقلى يستلزم بالضرورة استيعابا للأنواع المختلفة من العمليات العقلية وهدف هذه الوسائل التي تستخدم هي احكام الكشف عن درجة استيعاب الأنواع الرئيسية من هذه العمليات العقلية ٠

وهناك دليل للكتاب يحتوي على مادة البحث والتوجيهات المختلفة كما يضم قوائم لتقييم النتائج ، لذا فان الكتاب يمكن استخدامه كمرجع موجز للتشخيص السيكولوجي ٠ وكما يشير المؤلفون فان الاستخدام الأمثل للوسائل المفترضة لا يمكن

الوثوق بها الا اذا أجريت الاختبارات في وجود وتحت اشراف عالم نفسي متخصص ٠

وكتاب أ٠م٠لوشينا بعنوان « تكوين الأفكار الحسابية الاولية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة » يقدم مقارنة هامة لمشكلة التدريب العقلي في مدرسة الحضانة ، ويستغل الكتاب نتائج الدراسات الاخيرة في علم النفس التعليمي فيما يختص بنمو المهارات الحسابية لأطفال ما قبل المدرسة ، ولقد عرض المؤلف برنامجا للمعلومات والمهارات الحسابية لقياس النمو العقلي الشامل للأطفال بالاضافة الى استعداداتهم الحسابية ٠

ففي تخطيط مدى المعلومات الحسابية التي يجب أن تقدمها مدرسة الحضانة للأطفال ، فان أ٠م لوشينا قد عرضت كنقطة بداية قوائم المعلومات كما أعطت تحليلا مفصلا للوسائل التي يمكن عن طريقها للأطفال مختلفي العمر في مرحلة ما قبل المدرسة اكتساب المعلومات ، ووضعت طرق التدريس الاكثر تأثيرا في زيادة قدرة الأطفال على استيعاب المادة المدرسة ٠ وبهذا فان المؤلفة تؤكد على ضرورة تنمية الفكرة القائمة على النظر الى الأطفال كوحدة متكاملة ٠

وقد أعطى الكتاب تلميحات مرتبة لتنظيم عملية تعليم الأطفال في سنوات ما قبل مرحلة المدرسة مبادىء المعلومات الحسابية والمهارات ، وهناك عوامل هامة للغاية في مشكلة التعليم فيما قبل المدرسة ألا وهي ، نمو التخاطب وتعلم اللغة القومية : النطق الصحيح ، تعلم كلمات جديدة ، التحسينات اللغوية للغة الكلام، تطور التخاطب المتصل وأيضا التعليم من خلال رواية القصة ٠

وثمة جزء هام ومميز في عملية التخاطب في مدرسة الحضانة وهو تعليم عادات القراءة والكتابة (القراءة للأطفال بصفة خاصة) ٠ وكتاب « نمو التخاطب في أطفال مرحلة ما قبل المدرسة » الذى أصدره ف٠أ٠ سوكن واشترك في كتابته أعضاء هيئة التدريس بمعهد تعليم ما قبل المدرسة التابع لأكاديمية العلوم التربوية لاتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية وأقسام تعليم ما قبل المدرسة لمعهدى موسكو وليننجراد للتعليم ــ قد وضع القواعد المنظمة لتطور عملية التخاطب لأطفال ما قبل المدرسة في مدارس الحضانة وأعطى أيضا للمعلمين توجيهات ونصائح في هذا الشأن ولقد أسس المؤلفون عملهم على دراسات عملية وسيكولوجية ولغوية حديثة ، وفي هذا العمل أرجعوا اكتساب الأطفال للغة القومية وتطور عملية تخاطبهم الى نموهم العقلي ، كما أكدوا بصفة خاصة أهمية تعريف الأطفال أصول وأوجه تطور اللغة ٠

وقد كونت مشكلة تعليم أطفال ما قبل المدرسة موضوع كتاب « القراءة والكتابة في مدارس الحضانة ، للمؤلفة ل٠أ٠ زروفا التي بنت أفكارها على قواعد نظرية وضعها الأستاذ د٠ب٠ الكونن (العضو الزميل لأكاديمية العلوم التربوية لاتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية) الذى عرف القراءة بأنها اعادة تركيب الشكل الصوتي للكلمة من نموذجها الانشائي ، لذا فان العمل الأول والاساسي في تعليم الاطفال القراءة ليس في تقرير العلاقات بين الاصوات والحروف (كما هو متبع في الوسائل التقليدية) ولكن في ايضاح التركيب الصوتي للكلمة وتحديد تتابع الأصوات فيها ؛ وهذه المحاولة لا تجعل فقط من الممكن تنمية مهارات القراءة بنجاح لكنها أيضا توجه الأطفال لنظام اللغة الصوتي ٠

ولقد أعطت المؤلفة وصفا مسهبا للطريقة التى استخدمتها لتعليم القراءة لأطفال ما قبل المدرسة ·

ومجموعة الدراسات التى أصدرتها ن·أ· فيتلوجنيا بعنوان « الخلق الفنى والطفل » تتناول مشكلة توجيه الاستعدادات الفنية والابداعية للأطفال فى مجالات الموسيقى والفن والأدب · ويعرض هذا الكتاب خلاصة لمجموعة من الأبحاث التى أجريت بواسطة معمل التدريب الذوقى فى معهد الابحاث العلمية للتعليم قبل المدرسة التابع لأكاديمية العلوم التربوية فى اتحاد الجمهوريات الاشتراكية السوفيتية · والافتراض الذى بدأ من عنده المؤلفون هو أنه بمجرد أن يبدى الاطفال رغبة لأنواع مختلفة من النشاط فان من الضرورى امدادهم بالمهارات الفنية التى تشكل اللغة الأساسية للابداع الفنى · وقد أعطى الكتاب اهتماما خاصا للعلاقة بين التدريس والابداع والارتباط والفروق بينهما ، وبالتالى العلاقة بين وسائل التدريس والأشكال المختلفة للنشاط الفنى وأيضا لتوجيه الميول الابداعية لدى الاطفال وتنمية استعداداتهم الخلاقة · ويقدم الكتاب معلومات عن برامج التدريبات الابداعية المستخدمة فى الفن والموسيقى ونشاطات التخاطب · وهو يوضح أيضا الوسائل التى يمكن لمجالات الفن أن تستخدمها لتنمية ابداع الطفل ويشرح بالتفصيل العلاقة بين التقليد والابداع ·

وطبقا للافتراض المذكور آنفا فقد حاول المؤلفون عند وضع برامج التدريبات الابداعية أن يحفزوا الأطفال لابداع تخيلات فنية عن طريق جعلهم يلاحظون أهمية الوسائل المختلفة للتعبير الفنى · والمحصلة النهائية للدراسات المقدمة فى هذا الكتاب تثبت صحة الجمع بين التعليم ونظام من التدريبات الموجهة لتنمية المهارات الفنية للأطفال من أجل تنمية الاستعدادات الابداعية الأولية لديهم · ويثير الكتاب أيضا التساؤل عن التناول الفردى فى توجيه الاستعدادات الفنية للأطفال ولقد أعطينا نبذة موجزة عن عدد من الدراسات التى نوقش فيها التعليم فى مرحلة ما قبل المدرسة فى ارتباط وثيق بمشاكل التطور السيكولوجى للأطفال ، وهذه الأعمال ليست الا جزءا يسيرا من دراسات واسعة المدى تعطى الأساس لتقدم جوهرى لفاعلية التعليم فى مدارس الحضانة ·

هذا الكتاب عبارة عن عمل جماعى لمجموعة من الكتاب درسوا ـ تحت اشراف المؤلف الأصلى ـ المساعدة الخارجية للتطور التعليمى فى كينيا والسنغال وتنزانيا والهند وتركيا وشيلى · ولقد أعاد الكتاب النظر بالتفصيل فى السياسات القائمة والاجراءات المتبعة لتقديم المساعدة الخارجية لكل من فرنسا وجمهورية ألمانيا الاتحادية وهولندا والمملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية ، واشتمل كذلك على موجز لتطور مساعدة أسرة الأمم المتحدة وبعض المنظمات العالمية الأخرى مثل (منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية ، المجلس الاقتصادى الأوروبى) ، منظمة الصحة العالمية · وينتهى هذا الكتاب بفصل عن النتائج العامة والتوصيات التى تلخص النقاط البارزة فى الفصول المتقدمة ·

وقد كونت تقارير البلدان الستة (كينيا بقلم مصطفى طوقان ، السنغال بقلم قدرى قطر ، تنزانيا بقلم روبين أوستل ، الهند بقلم ل·س· شندركنت ، تركيا بقلم بول أسترلنج وشيلى بقلم هارولد بلاك مور) مادة الكتاب الهامة والاعلامية أيضا ولقد قدم كل تقرير ـ فى أسلوب منسق ـ خلفية تاريخية واجتماعية واقتصادية

للبلد ووصفا موجزا لمكانة التعليم فيه ونبذة مستفيضة عن اجمالى المساعدة الأجنبية لتطوير التعليم ووصفا لمشروعات مختارة استفادت من المساعدة الاجنبية ورأى الكاتب فى انجاز المشروعات ، وتقريرا عاما عن الدور الذى لعبته المساعدة الأجنبية فى التقدم التعليمى للبلد حيث سجل تقدما تعليميا هاما فى كل بلد فى السنوات العشر التى تبدأ من ١٩٦٠ ، فقد ازداد بشكل ملحوظ عدد المقيدين فى مراحل التعليم المختلفة وأنشئت أنواع جديدة من المعاهد والبرامج التعليمية كما تكونت قوة بشرية على مستوى عال من التخصص فى مختلف الفروع • وفى الوقت نفسه فان تكرار الشكوى من النظام التعليمى بقى كما هو لم يتغير ، حيث ظلت نسب كبيرة من الأطفال والشباب لا تستفيد من التعليم ، كما تزايد الضغط على المراحل المتتابعة للتعليم الرسمى العالى والبطالة الكثيفة بين المتعلمين والتوزيع غير العادل لفرص التعليم ونوعية التعليم وعدم توافقها مع الوسط المحيط بالمطالب وآمال الحياة والعبء المتزايد للتعليم على ميزانية الحكومة •

ودور المساعدة الأجنبية سواء بالنسبة للانجازات الرئيسية أو النظام التعليمى كانت عموما عن هامش الاعتمادات والمعونةالفنية والأفكار ، على أنه فى مشروعات أخرى متخصصة أصبحت المساعدة الأجنبية بالتأكيد العنصر الرئيسى فيها • وحتى فى هذه الحالات الخاصة فان أكثرها « نجاحا » يحظى باعانات وطنية قوية سواء فى مجالات الأفكار أو المصادر ، ولذا فان المساعدة الأجنبية فى مجال التعليم محدودة الأثر فى فائدتها أو ضررها • والمشكلة الأساسية فى تطور التعليم ليس فى مقدار المساعدة المتاحة أو كيفية تقديم هذه المساعدة ولا فى المصطلحات والظروف التى توضع ، لكنها تكمن فيما اذا كانت الحكومة المعنية قادرة على ترتيب بيتها فيما يتعلق بالأسبقيات والأهداف وأيضا فيما اذا كان لديها التصميم على حل المتناقضات الاجتماعية والاقتصادية التى خلفتها التركة الاستعمارية والاقطاعية القديمة • ولابد أن تكتشف الدولة المستفيدة وتشكل لنفسها نموذجا للتطور القومى بحيث يواكب الاحتياجات الأساسية للناس جميعا ، وأن تحسن تماما استغلال الموارد والطاقات القومية وأن تتأكد من المشاركة الفعلية لمكتسبات التطور وبمجرد أن يحدث بعض التقدم فى هذا المجال فان اجراء عمليا يمكن تنفيذه لتقديم مستوى معين من التعليم الأساسى لكل المواطنين ، كما أن هناك وسائل بديلة لمواكبة احتياجات القوة البشرية ذات المستوى المتخصص العالى بدلا من الأنواع الأولية لمعاهد التعليم العالى فى البلاد الصناعية ، وبذا فان الأفكار والقوالب التعليمية المتاحة عن الدول الصناعية لها تطبيق محدود فى الدول النامية •

ويمثل واضعو ومديرو سياسة التعليم ومندوبو المساعدة الأجنبية جزءا من المشكلة ، اذ أنهم أنفسهم نتاج للنظام التعليمى التقليدى ويكونون طبقات لها امتيازات نسبية فى التركيب الاجتماعى والاقتصادى المرتكز أساسا على النظام التعليمى الموجود ، وهؤلاء جميعا لا يتمتعون بالنظرة الثاقبة أو الرغبة فى طرق مجالات جديدة ، ولقد كتب الأستاذ بلاك مور فى تقريره عن شيلى : لم تكن حالة التعليم فى شيلى فى السنوات الأولى العشر بدءا من ١٩٦٠ مسألة بسيطة تواجه باعتماد مصادر أكثر لتصحيح القصور الكمى والكيفى ، ولم يكن الا تساؤلا عن ابتكار وسائل مناسبة لايجاد نظام تعليمى من القمة الى القاع تكون أكثر ملاءمة لحالة من التطور الديمقراطى

الحديث بدلا من التركيب الاجتماعى المشتت والمتخلف الذى لا يتناسب بالمرة مع الواقع الشيلى ٠

وعلى العكس من ذلك فان مشكلة نظام التعليم فى شيلى تكمن فى أنه يعكس بأمانة الواقع الشيلى ، هذا لأن النظام التعليمي فى أى بلد يستطيع بصعوبة بالغة تجنب انعكاس حقيقة تركيب القوة الكائنة ٠

وانطلاقا من هذه العلاقة العامة فى معظم دول العالم الثالث ، فليس من المدهش أن يوجد غالبا الاندفاع نحو أى شكل للمساعدة الخارجية ، فلا يوجد حرج لقبول المشورة والخبراء والآلات وتصميمات البرامج ورؤوس الأموال الأجنبية كما تؤدى الأعمال ويحسب معدل الانجازات على أساس من مقدار المساعدة التى يحصل عليها ٠

ولا تأتى المعونة الأجنبية أبدا فى شكل مصادر مالية وفنية خالصة لوضعها فى أحسن استخدام تراه الدولة المقدم لها المعونة ، لكنها دائما ما تكون مصاحبة بميزات خاصة وافتراضات واتجاهات وقيم وحلول مفضلة ضمن تصميم المشروع الى جانب الآلات والمواد وبرامج التدريب والخبراء الفنيين المختارين ٠ وهذا يتطلب مستوى عال من الثقة بالنفس ، وادراكا واعيا للهدف والادارة والبرامج الخاصة بتنمية الاعتماد على النفس من قبل الحكومة المضيفة لتسمح للمعونة الخارجية بالقيام بدور تعاونى داخل عملية التنمية القومية ولكى تحول دون تدعيم القيم والمعايير التى تتوافق مع الاحتياجات القومية،ومما يدعو الى السخرية أن أكثر الدول احتياجا للمعونة الأجنبية أقلها استغلالا لها ٠ وحتى هذه المشروعات المدعمة بالمساعدات التى تعتبر ناجحة نسبيا ــ مثل المعاهد الهندية للتكنولوجيا والمدرسين الفنيين والمتدربين فى الهند ، وجامعة هاستيب فى تركيا وانكاب فى شيلى ولا يمكن اعتبارها ناجحة بالنسبة للشكل المحدود للمشروعات ذاتها وانما تعتبر ناجحة بما سوف تقدمه بقيامها ٠ ففى كل حالة يمكن أن تثار تساؤلات حقيقية عن مضمون المشروع ودرجة أولويته بالنسبة الى احتياجات التطور الشاملة للبلد ٠ فعلى سبيل المثال وفى حالة الهند يمكن أن نتساءل عما اذا كانت هناك وسائل أخرى لتنمية تكنولوجيات متخصصة عن طريق آخر غير المعاهد الرسمية بكل مقوماتها الواردة من هيئة تدريس فنية وآلات ونماذج تعليمية (ويمكن أن يكون البديل لهذا بحوثا ميدانية متخصصة وتناولا متطورا مقترنا بتدريب عملى فى مشاركة وثيقة مع الصناعات العامة والخاصة محققة استخداما مرضيا للقوى البشرية ، والعلمية والفنية الهامة التى تملكها الهند ٠

وهناك تساؤل : هل من الأفضل أن تعطى الهند تركيزا أكبر على الزراعة والتنمية الريفية لتخلق قاعدة صلبة لتطور ذاتى مستقر أو أن تؤكد نموها الصناعى خلال الفترات المبكرة من استقلالها ؟

كذا يمكن أن تثار بعض الأسئلة عن الفاعلية النسبية لمعاهد التدريب (على النقيض من ذلك محاولة الجمع بين المران على العمل وفترة قصيرة من التدريب المرن فى المعاهد مما يساعد على نقل مقدار كبير من المهارات المتطورة اللازمة للموظفين) التى تعطى تدريبا مهاريا متوسط المستوى يتبعها معاهد تدريبية صناعية وفنية فى الهند وبصورة جزئية بواسطة الانكاب فى شيلى ، وبالمثل فى جامعة هاستيب بتركيا ، وقد يتساءل الفرد عما اذا كان من الضرورى أو المناسب ارسال هيئات

التدريس للتدريب فى الخارج أو عما اذا كانت التسهيلات الممنوحة أو نتائجها هى الوسائل المناسبة لتحقيق رفاهية الشعب التركى وتقدم حالته الصحية ·

ومن الحماقة أن نفترض أنه لا يرقى الشك الى الأسلوب الصحيح للعمل فى كل حالة أو أن الأسلوب المتبع يمثل خطأ لا يتغير ، ولكن من الواضح أن هناك بدائل ينبغى امعان النظر فيها من صانعى القرارات الوطنيين ميلا للأخذ بشكل تقليدى بأسلوب الحرص على طلب المعونة الخارجية · وفى هذا المجال فان الكتاب يركز بصفة رئيسية على المساعدة المزدوجة ويمس برفق سياسات وطريقة عمل ، ومشروعات مقدمى المعونة الرئيسيين – البنك الدولى وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية ·

ان ظهور البنك الدولى فى السبعينات بمثابة المانح الخارجى الضخم والوحيد فى قطاعات كثيرة تشمل التعليم جنبا الى جنب مع هيئات التدريس مع التيقن من تحقيق المشروع ومتابعة خطة المساعدة المتطورة ، يشير الى فصل جديد للمساعدة الخارجية فى التنمية القومية مع ضمانات عديدة للسياسات القومية ، ومن خلال أسرة الأمم المتحدة فان الدور الذى يلعبه برنامج الأمم المتحدة للتنمية وبرنامج التدريبات القومية يمثل مجهودا للتكامل بين المساعدة الخارجية والبرامج والأهداف القومية ، وبصفة عامة فان المساعدة المتعددة الجوانب قد نمت فى السنوات الأخيرة من حيث الحجم والأهمية كاتجاه يلتزم بالاستمرار والدعم لنظام اقتصادى قومى جديد · لكن هذه التطورات الحديثة جدا لم يتسن لها أن تكون ضمن مادة الكتاب · بيد ان الكاتب سيجد في هذا الكتاب مادة مفيدة وبخاصة فى تقارير الدول الست ·

● التعليم عن بعد

بورج هولمبيرج ، / مسح وبيبليوغرافيا ،

لندن ، كوجان بيدج ، نيويورك

ن · ى · ، شركة نيكول للطباعة ، ١٩٧٧

من الواضح أن هناك اهتماما متزايدا فى السنوات الأخيرة بين مخططى التعليم الاقتصاديين والباحثين بالتعليم عن بعد · وأسباب هذا الاهتمام عديدة · والبحث الذى جرى فى العقد الأخير كمثال فى التعليم الفردى والاذاعة التعليمية ووسائل الدراسة الجماعية كان له تأثير واضح على انشاء معاهد رائدة جديدة للتعليم عن بعد تشبه الى حد ما الكليات الكثيرة المتعارف عليها (الجامعة البريطانية المفتوحة مثال فى هذا الصدد) بالاضافة الى تكوين لجان ومجموعات عمل للتعليم عن بعد فى كل وزارة للتعليم فى العالم تقريبا · ان الاسهام المحتمل للتعليم عن بعد فى البلاد النامية لايجاد عائد تعليمى بتكلفة قليلة سيكون عظيما ·

وبخبرة الناقد فى السنوات القليلة الماضية – وخلال الاجتماعات والعمل مع المخططين ورجال التعليم لأكثر من ثلاثين دولة مختلفة مهتمة بنظم التعليم عن بعد تتضح الحاجة الحقيقية لكل المطبوعات التعريفية والمتخصصة فى هذا المجال · وهذا حقيقى بصرف النظر عن الأهداف التعليمية وهدف النظام الذى قد يتفاوت فى الدرجة من دراسات لمن تركوا المدرسة الى برامج تعليمية تستهدف خدمة الجماهير البدائية

المتفرقة • ويتبادر الى الذهن بصفة خاصة ثلاثة مجالات تشتد فيها الحاجة الى المعلومات

- التكاليف النسبية لنظامى التعليم عن بعد والتعليم الحر بمقارنتها بالأنظمة التقليدية وطبيعة هذه التكاليف (مثل : المنهج كأساس ، الطالب كأساس ، تكاليف محددة) والعوامل التى تؤثر فيها •

- مختلف الهياكل المنظمة الممكنة والأساليب الادارية المناسبة لمشروعات التعليم عن بعد •

- تدبير وتطويع وايجاد المواد التعليمية ووسائل الانتاج والتوزيع •

ولسوء الحظ فان كتاب هولمبيرج لا يذكر شيئا عن اقتصاديات وسائل التعليم عن بعد ، فالفصل المخصص للتنظيم والادارة والتخطيط يستغرق ثلاث صفحات فى حين أن الفصل المخصص لايجاد الأسلوب يحتوى على تسع صفحات • كما أن القليل قد ذكر عن وسائل انتاج وتوزيع المواد التعليمية وأيضا فان جوانب هامة قد أعطيت معالجة ضئيلة (مثل فصل من ثلاث صفحات ونصف عن تقييم الموضوع » • ولولا أن الكتاب قد احتوى على دليل تفسيرى للببلوجرافيا لقلت قيمته التربوية •

واقد ذيل كل فصل بالمراجع ، ولكنه احتوى على فقرات مقتضبة • وعلى سبيل المثال فان المراجع فى الفصل المخصص للتقييم صنفت الابحاث العملية والنظرية مثل التى تحض سكريفن ، بلوم وجاجان جنبا الى جنب مع تلك الموضوعات قليلة الشأن ومذكرات وصفية محددة فى صفحات قليلة •

وهناك أيضا اغفال لعلم الببلوجرافيا ، فعلى سبيل المثال ، فان واحدا من أحدث الأبحاث الشاملة على التعليم عن بعد والتعليم الحر (لماكينزى وسكفام وبوسيتمات لم يذكر • ومع ذلك فان القراء الجدد سوف تعوزهم مكتبة كبيرة متخصصة ووقتا كثيرا للانفاق كى يحصلوا على الفائدة القصوى من هذا الكتاب •

ولقد حاول الكتاب باصرار ـ فى عدد محدود من الصفحات ـ أن يفعل شيئين مختلفين تماما ، ادخال قراء جدد فى مجال التعليم عن بعد وتقديم دليل عن المؤلفات المتخصصة الشاملة • ولسوء الحظ لم ينجح تماما فى تحقيق أى منهما •

جورج سوليفان ، سبب القراءة :
تقرير عن دورة دراسية دولية عن تقدم عادة القراءة
باريس ، يونسكو ١٩٧٦

ان لمسألة الحض على القراءة أهمية عظمى لأنها تمس فى الواقع كل دولة •

والكتاب بوجه عام يحتوى على تقرير لمختلف احتمالات تقدم عادة القراءة وهذا العمل ذو أهمية خاصة لكل هؤلاء المشتغلين فى مجال تعليم القراءة • ويبدأ التقرير بابراز أهمية وسبب القراءة (لماذا نقرأ ؟؟) ويقترح فى هذا الصدد تدابير يمكن الأخذ بها لتدعيم القراءة •

والفصل المخصص للمشاكل العملية يتعرض للمشكلات التى تهم كل من يعمل فى هذا الميدان : التعليم من أجل القراءة وتوافر مواد القراءة وتأثيرات الوسائل

غير المطبوعة • ويتبع ذلك « توصيات » عن كيف يستطيع الانسان أن يساعد في تذليل أو حل المشكلات التي تحدث في بلدان كثيرة • وبالرجوع الى البحث فان بعض هذه التوصيات هي :

- لابد أن تفحص برامج محو الأمية والقراءة وتقييم ما يختص منها بمحاولات ترويج القراءة •
- لابد من أن تراعى الدراسات المقارنة من أجل تحديد المشكلات والحلول المقبولة في تنسيق مناهج القراءة خارج التعليم الرسمي •
- ينبغي دراسة المتسربين من برامج القراءة الخاصة على جميع المستويات (من برنامج المدرسة الرسمية الى برامج تعليم الكبار) لكي يتحدد السبب في التسرب والتوقعات بالنسبة للخبرة السابقة •

وعلى النقيض من المتسربين فمن الواجب أن نسجل وتحلل وتقارن عادات القراءة لأولئك الذين أكملوا بنجاح برامجهم المتعددة للقراءة سواء ذات الطبيعة الرسمية أو غير الرسمية • ويجب دراسة المتعلمين الذين لا يقرأون وكذا المتعلمين الذين انقطعوا عن التعليم للوقوف على سبب انصرافهم عن القراءة ولابد من عمل دراسات لمعرفة كيف تتغير احتياجات واهتمامات الناس بالقراءة خلال حياتهم • ويجب أن تبذل منظمة اليونسكو والمنظمات العالمية الأخرى كل جهد ممكن لتشجيع دراسة ترويج القراءة • كما ينبغي على هذه الهيئات أن تستخدم كل وسيلة ممكنة لنشر نتائج هذه الدراسات لتكون في متناول المسئولين الحكوميين ومديري عملية التعليم والمدرسين وأولياء الامور ورجال المكتبات والناشرين والكتاب وهؤلاء المشتغلون ببرامج القراءة الخاصة •

ولقد أمد الفهرس القارىء بنظرة عميقة للجانب الحقيقي والعملي للكتاب وقدم أمثلة على ذلك من ايران وماليزيا •

وقد استكمل التقرير بقائمة شاملة للأشخاص المعنيين بمشكلات تعليم القراءة والآداب للشباب •

وينبغي ادراك ضرورة اشتراك كل الخبرات لأن التعاون الدولي في تعليم الشباب على درجة كبيرة من الأهمية ، ومن هذا الادراك فان هذا الكتاب يمكن أن ينصح به لأي قارىء مهتم •

رقم الايداع بدار الكتب ١٩٧٨/١٢٣

يقدم مجموعة من المقالات الدولية بأقلام كتاب متخصصين وأساتذة دارسين.

ويقوم باختيارها ونقلها إلى العربية نخبة متخصصة من الأساتذة العرب، لتصبح إضافة إلى المكتبة العربية تساهم في إثراء الفكر العربي، وتمكينه من ملاحقة البحث في قضايا العصر.

تصدر شهري

يناير/ابريل/يوليو/أكت

فبراير/مايو/أغسطس/نو

مارس/يونيو/سبتمبر/

مجموعة من المجلات تصدرها هيئة اليونسكو بلغاتها الدولية، وتصدر طبعاتها العربية بالاتفاق مع اللجنة القومية لليونسكو وبمعاونة الشعب القومية العربية، ووزارة الثقافة والإعلام بجمهورية مصر العربية.

الثمن ١٥ قرشا

مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب